



HAL
open science

Éveil à la diversité linguistique et culturelle en cycle1 par la découverte d'un album plurilingue

Juliette Cretel

► **To cite this version:**

Juliette Cretel. Éveil à la diversité linguistique et culturelle en cycle1 par la découverte d'un album plurilingue. Education. 2021. dumas-03684825

HAL Id: dumas-03684825

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03684825>

Submitted on 1 Jun 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Année universitaire 2020-2021

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

**Éveil à la diversité linguistique et
culturelle en cycle1 par la
découverte d'un album plurilingue**

Présenté par Juliette Cretel

Mémoire de M2 encadré par Coralie Payre-Ficout

Remerciements

Ce mémoire de master est le résultat de plusieurs mois de recherche au cours de l'année 2020/2021. Je tiens tout particulièrement à remercier ma directrice de mémoire Coralie Payre-Ficout pour ses précieux conseils et sa bienveillance tout au long de mon cheminement. Je remercie l'ensemble de mes élèves et leurs parents pour leur contribution au sein de cette expérimentation ainsi que mon ATSEM et ma collègue Céline Mouginot. Je souhaite également remercier mon conjoint Alexandre, ma binôme Marion qui m'ont soutenue et épaulée tout au long de ce parcours. Enfin, un grand merci à ma grand-mère et Charlotte pour leurs relectures attentives.

Table des matières

Introduction.....	1
1 Fondements théoriques de l'éveil aux langues en maternelle.....	2
1.1 L'éveil aux langues : qu'est-ce que c'est ?.....	2
1.2 Cadrage historique : les origines de cette approche.....	4
1.2.1 Le courant émergeant britannique : « Language Awareness ».....	4
1.2.2 Le projet de recherche français : EVLANG.....	4
1.2.3 Les projets LINCDIRE et ELODIL.....	5
1.3 Les enjeux de l'éveil à la diversité en classe de maternelle.....	6
1.3.1 Les enjeux cognitifs.....	6
1.3.2 Les enjeux culturels et sociaux.....	7
1.4 Cadrage institutionnel : l'éveil aux langues en maternelle de 2002 à aujourd'hui.....	8
1.4.1 Avant 2015.....	8
1.4.2 Depuis 2015.....	9
1.4.3 De la théorie à la mise en pratique en classe.....	10
1.4.4 Les supports pédagogiques existants.....	11
1.5 L'album de jeunesse, support pour l'éveil à la diversité.....	12
1.5.1 Ses spécificités.....	12
1.5.2 L'album plurilingue.....	12
1.6 Formulation de la problématique et hypothèses.....	13
2 Méthodologie de l'expérimentation.....	14
2.1 Contexte de l'étude.....	14
2.2 Activités d'éveil à la diversité depuis le début de l'année.....	14
2.3 Recueil des données.....	15
2.3.1 Enquête aux familles : « les fleurs des langues ».....	15
2.3.2 Biographies langagières du groupe-témoin.....	16
2.4 La mise en œuvre matérielle.....	16
2.4.1 Choix de l'album plurilingue	16
2.4.2 Support accompagnateur.....	17

2.5	Présentation de la séquence pédagogique.....	18
2.5.1	Entretien de début de séquence (T0).....	20
2.5.2	Entretien de fin de séquence (T1) et dessin libre.....	22
3	Résultats bruts.....	23
3.1	Biographies langagières.....	23
3.2	Entretien de début de séquence (T0).....	25
3.3	Entretien de fin de séquence (T1).....	26
3.4	Dessins libres.....	27
3.5	Évaluation des acquis.....	28
3.6	Comparaison entre les entretiens T0 et T1.....	30
4	Discussion.....	31
4.1	Analyse & interprétation des résultats.....	31
4.1.1	Acquisitions lexicales	31
4.1.2	Acquisitions culturelles.....	32
4.2	Limites.....	34
4.2.1	Contraintes temporelles et matérielles.....	34
4.2.2	Manque de points de comparaison.....	34
4.2.3	Faible nombre d'élèves de l'étude et manque d'objectivité.....	35
	Conclusion.....	35
	Bibliographie.....	36
	Table des annexes.....	38

Introduction

L'article 29 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) stipule que :

“ l'éducation (...) doit préparer l'enfant à une vie adulte active dans une société libre et encourager en lui le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que de la culture et des valeurs d'autrui ” (Organisation des Nations Unies, 1989, p. 19).

Former le citoyen de demain dans une France où désormais un enfant sur quatre grandit dans un environnement plurilingue tel est le défi que se lance l'école maternelle. Cette école, qui réaffirme son caractère obligatoire et fondamental depuis la rentrée 2019, œuvre à préparer l'enfant à une société multiculturelle, en faisant des singularités de chacun une richesse collective.

C'est le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) impulsé par le Conseil d'Europe en 2001 qui apporte un souffle nouveau dans l'enseignement des langues vivantes étrangères. Ce dernier souhaite encourager une éducation plurilingue et interculturelle dans le but d'uniformiser les compétences linguistiques des élèves européens. De ce fait, il fait référence à « une compétence plurilingue et pluriculturelle » tout en prônant une perspective actionnelle. C'est ainsi qu'une approche plurilingue fait son apparition en France, mentionnée dans les programmes de langues vivantes étrangères de 2002.

Nous pouvons nous interroger quant au rôle que joue l'école maternelle dans l'apprentissage des langues vivantes étrangères chez les jeunes enfants. Récemment, des recommandations pédagogiques destinées à l'école maternelle mettent en avant deux volets : l'éveil à la pluralité des langues et la découverte d'une langue singulière (l'anglais dans 97% des cas). De ce fait, l'école maternelle se doit de sensibiliser les enfants à cette pluralité des langues et des cultures en ayant recours à des supports authentiques, variés et adaptés aux besoins des jeunes élèves. Dans le cadre de ce mémoire, je me suis particulièrement intéressée à l'album plurilingue, support propice à la découverte des langues et des cultures. Cet outil qui semble encore peu exploité en classe révèle plusieurs avantages.

Ce mémoire présentera dans une première partie les fondements théoriques de l'éveil à la diversité linguistique et culturelle. Il en définira la notion, les enjeux, son ancrage dans les programmes de maternelle. Ces recherches théoriques amèneront à la mise en place d'une séquence pédagogique articulée autour d'un album plurilingue dans une classe de cycle 1. La méthodologie de l'expérimentation sera détaillée dans une seconde partie. Une troisième et dernière partie exposera les résultats obtenus avant d'y apporter une analyse ciblée.

1 Fondements théoriques de l'éveil aux langues en maternelle

Cette première partie propose un état des lieux général de l'éveil aux langues. Dans un premier temps, il s'agira d'en donner une définition puis dans un second temps d'en découvrir les origines. Dans un troisième temps, seront présentés les enjeux d'une telle approche en classe de maternelle. Une quatrième partie sera consacrée au cadrage institutionnel avec les recommandations ministérielles et les mises en pratiques préconisées. Enfin, une cinquième et dernière partie, traitera de l'entrée dans l'éveil à la diversité par l'album de littérature de jeunesse en se focalisant notamment sur l'album plurilingue, support pédagogique au cœur de ce mémoire.

1.1 L'éveil aux langues : qu'est-ce que c'est ?

Les objectifs de l'approche d'éveil aux langues sont de « préparer les élèves à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses et construire des compétences linguistiques qui puissent être réinvesties dans l'apprentissage d'une ou plusieurs langue(s) » (Candelier M., Kervran M., & Remy-Thomas F., 2003, p 57). L'éveil aux langues est une démarche qui peut être qualifiée de plurielle, son but étant d'éveiller à la diversité à la fois linguistique et culturelle. De ce fait, celui-ci englobe une multitude de notions comme : « éveil à la diversité linguistique et culturelle », « approche plurielle des langues et des cultures », « ouverture aux langues », « plurilinguisme », « multilinguisme » etc. Toutes ces notions peuvent se rapporter à ce qu'on appelle l'approche d'éveil aux langues qui sera le fil conducteur de ce mémoire.

Pour définir l'éveil aux langues, prenons comme référence d'une part, les projets de recherches de Michel Candelier, professeur de politiques linguistiques éducatives et didactiques du plurilinguisme à l'Université du Maine et d'autre part, la définition de Elsa Bezault sociolinguiste chargée de projet à DULALA, pôle national de ressources et formation sur le bilinguisme et l'éducation plurilingue.

Candelier rappelle « qu'on ne peut parler d'éveil aux langues que lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner » (2003, p. 20). En partant de ce constat nous pouvons dire qu'il y a derrière l'éveil aux langues cette démarche plurilingue qui veut encourager la découverte de plusieurs langues, « l'acceptation de leur diversité » (Candelier et al, 2003, p. 59) et non se contenter d'une langue singulière. C'est également dans cette direction que va la définition de Bezault (2015) puisque selon elle, l'éveil aux langues a pour but de sensibiliser les enfants à la diversité linguistique, en leur faisant

découvrir la pluralité des langues : celles connues des élèves, nouvelles, proches ou éloignées de leur langue de référence. Elle ajoute par ailleurs, que cet éveil aux langues valorise les langues proches de l'environnement linguistique des élèves et en particulier les langues parlées dans la classe favorisant ainsi la cohésion du groupe-classe. Cette approche a donc pour but de rendre visible les langues connues et familières des élèves au sein de la classe.

Il y a dans l'éveil aux langues trois dimensions importantes conjointes pour faire de cette approche une « véritable éducation plurilingue » comme le qualifie Martine Kervran, professeur et formateur en anglais et didactique des langues à l'INSPE de Bretagne (2006 p. 27). Ces trois dimensions sont les conclusions retenues par le projet de recherche européen EVLANG¹ :

✕ La première, ce que Kervran appelle « faire de la pluralité et de la diversité une évidence » (2006, p. 28) et que Candelier nommera dans son projet EVLANG « le développement de représentations et attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle » (2003, p. 23). C'est-à-dire donner aux enfants « le goût des langues » (Bezault, 2015), la curiosité et la motivation de découvrir d'autres langues et nouvelles cultures.

✕ La deuxième, les apprentissages métalangagiers et cognitifs correspondant aux connaissances et attitudes sur les langues (Candelier, M. 2003), ou pour Bezault (2015) « les compétences métalinguistiques » des élèves. Par l'intermédiaire d'ateliers d'éveil ludiques, les élèves vont manipuler le matériau langagier et émettre leurs propres hypothèses : mettre en avant des similitudes, sonorités semblables... Ces compétences métalinguistiques pourront par la suite être transférées lors de l'apprentissage d'une langue singulière (l'anglais dès l'entrée au cycle 2 par exemple) ou encore l'apprentissage de langues nouvelles.

✕ La troisième, le développement d'une « culture langagière », c'est-à-dire les connaissances sur les langues. Celle-ci permet à l'élève de se construire un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel il sera amené à vivre (Candelier, M. 2003, p. 23).

Ces trois axes réunis favorisent une approche plurilingue efficace. C'est donc cette notion d'éveil aux langues qui sera développée tout au long de ce projet de recherche. La partie suivante donnera un aperçu des projets qui ont œuvré à la mise en place de cette approche qu'est l'éveil aux langues.

¹ Programme d'innovation et de recherche pédagogiques consacré à une approche originale des langues à l'école primaire de 1997 à 2001

1.2 Cadrage historique : les origines de cette approche

1.2.1 Le courant émergent britannique : « Language Awareness »

C'est Eric Hawkins, linguiste et pédagogue britannique, qui est le précurseur dans les années 1980, du courant pédagogique anglo-saxon « Language Awareness » traduit par « Éveil aux langues ». Il lance l'alerte suite aux résultats peu satisfaisants des écoliers britanniques dans différents domaines d'apprentissage et plus particulièrement dans la langue maternelle, l'anglais et les langues étrangères. Il dénonce un apprentissage « fragmenté et incohérent » (1992, p. 43) du langage et l'absence de préparation à la linguistique qui sont causes de disparité sur le territoire britannique. Il s'avère en effet que les minorités ethniques sont d'autant plus impactées par ces difficultés. Il insiste alors sur la nécessité d'élaborer une nouvelle approche de l'enseignement des langues en mettant un point d'honneur sur l'ancrage du langage dans les apprentissages et la communication entre les enseignements. Il propose ainsi de mettre en place une nouvelle matière intitulée « awareness of language » que l'on pourrait traduire comme « réflexion sur le langage » qui serait « une matière-pont entre l'étude de la langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère » (1992, p. 41). Ses recherches ont pour objectifs de développer les habiletés métalinguistiques et ainsi favoriser l'entrée dans l'écrit des élèves, par le passage de la langue maternelle à une langue étrangère. Les bienfaits de cette approche sont frappants, particulièrement dans les écoles où les élèves proviennent de milieux culturels divers et dont la langue maternelle n'est pas l'anglais « standard ».

Ainsi, les recherches d'Hawkins lancent en Europe une première vague de remise en question concernant l'enseignement des langues maternelles et étrangères comme le fait également savoir Kervran : « cette notion a été ensuite reprise dans plusieurs pays européens, avec des variantes et sous diverses appellations » (2006, p. 28).

1.2.2 Le projet de recherche français : EVLANG

En France, les travaux de Candelier contribuent grandement à l'avancement de ce courant. Ces travaux de recherches étant multiples, ce mémoire se focalisera particulièrement sur sa contribution au projet EVLANG, point d'appui central dans cette expérimentation notamment dans l'émission des hypothèses.

EVLANG dont l'acronyme signifie « ÉVeil aux LANGues à l'école primaire » désigne un programme de recherche pédagogique consacré à une approche originale des langues à l'école primaire expérimenté de 1997 à 2001. Ce projet à l'échelle européenne est encadré par une trentaine de spécialistes originaires de France, Espagne, Italie, Autriche et Suisse et a été mené

dans 160 classes. Il visait alors la « mise en place d'un dispositif d'expérimentation et d'évaluation d'un cursus d'éveil aux langues d'un an et demi environ qui a concerné près de 2000 élèves des deux dernières années de l'école primaire, dans les cinq pays impliqués » (Kervran, 2006, p. 29).

En testant plusieurs hypothèses (cf. Annexe 1), cette étude à grande échelle a permis de mettre en avant trois axes fondamentaux émanant de cette approche (présenté dans la partie précédente) : « le développement de représentations et attitudes positives [...], le développement d'aptitudes ou de savoir-faire [...], le développement d'une culture langagière » (Candelier, 2003, p. 23)

Il existe de nombreux projets de recherche complémentaires au projet EVLANG (EOLE en Suisse, Janua Linguarum-La porte des langues en France etc.). Néanmoins, dans un souci de respect du cadrage imposé par le mémoire, j'ai fait le choix de ne présenter dans le paragraphe suivant que ceux qui m'ont servi de points d'appui dans la réalisation de mon mémoire : les projets de recherche LINCDIRE et ELODIL.

1.2.3 Les projets LINCDIRE et ELODIL

En premier lieu, présentons le projet LINCDIRE (LINGuistic and Cultural DIversity REinvented), qui a servi de point de départ pour l'élaboration de la séquence d'éveil au plurilinguisme dans ma classe. Ce projet de recherche né en 2015 porté par Enrica Piccardo, pour une durée de trois ans, est basé entre trois institutions au Canada, aux États-Unis et en France (encadrée par Payre-Ficout, C. directrice de ce mémoire). L'objectif de cette étude est d'apporter une vision nouvelle de l'enseignement des langues en valorisant une approche plurilingue et pluriculturelle. Ces chercheurs, dans leur article *LINCDIRE : une approche actionnelle pour des compétences plurilingues et pluriculturelles* (2018) dénoncent la tendance monolingue profondément ancrée dans ces différents pays particulièrement plurilingues grâce à la richesse des minorités ethniques. Le projet LINCDIRE souhaite alors utiliser le capital linguistique et culturel des apprenants comme point d'appui afin d'en faire une force dans l'apprentissage des langues. Les actions menées par ce projet ont lieu en classe primaire, collège, lycée et enseignement supérieur et proposent des tâches actionnelles permettant ainsi aux apprenants d'approfondir leur niveau en langue étrangère. Dans le cadre de mon expérimentation une des tâches actionnelles, élaborée pour des élèves de maternelle, sera mise en pratique dans la classe comme rituel en parallèle de la séquence pédagogique.

En deuxième lieu, voici une brève présentation du projet d'Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique (ELODIL). Ce projet, coordonné par Françoise Armand, chercheuse

et spécialiste de l'Éveil aux langues, a débuté en 2002 au Québec. Ce dernier s'est directement inspiré des activités du projet EVLANG en les ajustant au contexte éducatif québécois. Son objectif est donc de « développer des attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle » comme le démontrent les chercheurs du projet européen (2003, p. 23). De plus, tout comme le projet LINCADIRE, le projet ELODIL souhaite « faciliter, en milieu pluriethnique, la reconnaissance et la légitimation des langues d'origine des enfants immigrants allophones »², c'est-à-dire, utiliser les richesses linguistiques et culturelles des minorités comme levier pour les apprentissages. Le projet ELODIL dispose d'un site internet où est mis à disposition du personnel éducatif un grand nombre de ressources. Celles-ci offrent des activités pertinentes et détaillées pour sensibiliser à l'éveil linguistique et culturel en classe. C'est d'ailleurs de ce site que provient la scénarisation « les fleurs des langues » utilisée pour recueillir les données de mon expérimentation pour ainsi connaître l'environnement langagier des familles de la classe.

Ainsi, après avoir défini l'éveil aux langues et donné un bref aperçu historique de cette approche et des projets qui l'ont portée, la prochaine partie présentera les différents enjeux d'un éveil aux langues dès la maternelle.

1.3 Les enjeux de l'éveil à la diversité en classe de maternelle

En abaissant l'âge de la scolarité obligatoire à 3 ans, la loi pour une École de la confiance promulguée à la rentrée de 2019 renforce le caractère fondamental de l'école maternelle. Celle-ci pose en effet un cadre bienveillant et favorable aux premiers apprentissages scolaires, d'où son rôle déterminant. Sensibiliser les enfants à la diversité linguistique et culturelle dès la maternelle présente plusieurs enjeux : cognitifs, sociaux et culturels.

1.3.1 Les enjeux cognitifs

Louise Dabène, Professeur et Maître de conférences à l'Université Grenoble Alpes rappelle que sensibiliser l'enfant à la pluralité des langues permettra « d'élargir ainsi son univers cognitif » (2003, p. 15). D'un point de vue scientifique, de nombreux chercheurs ont travaillé sur la question. Dans son article, Christelle Dodane (2009), propose un bilan sur l'apprentissage précoce des langues étrangères. Dans un premier temps, elle mentionne les recherches de Johnson et Newport (1989, 1991) qui démontrent la qualité des performances d'apprentissage des enfants avant l'âge de sept ans. Elle fait ensuite référence au linguiste Guberina (1991) qui évoque quant à lui « un âge heureux », il affirme que c'est lors de la période pré-élémentaire que l'enfant développe les plus grandes capacités pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

² Site internet ELODIL : http://www.elodi1.com/activites/prescolaire/progression_prescolaire.html

Par ailleurs, Gilles Delmote, conseiller départemental LVE explique dans son article *Comment et quand sensibiliser les élèves de maternelle à une langue vivante étrangère ?*³ que « les schémas articulatoires des jeunes enfants sont très mobiles et ne sont pas encore limités par les automatismes de la langue maternelle ». Ces prédispositions linguistiques sont par ailleurs mentionnées dans le rapport *Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle* qui souligne « l'immense richesse perceptive des très jeunes enfants » (2019) préconisant ainsi de les sensibiliser, le plus tôt possible aux différentes sonorités. Cependant, il est également important de prendre en compte la capacité d'oubli des enfants à cet âge comme le fait savoir Dodane (2009) en citant Girard (1995) dans son article. Ce dernier rappelle que les enfants ont certes de grandes facultés d'apprentissage mais également une grande capacité d'oubli notamment une fois la stimulation terminée.

En plus de ces prédispositions cognitives qui lui sont favorables, l'éveil aux langues apporte aussi des bénéfices dans l'acquisition du langage oral et écrit comme le soutient Kervran. Elle évoque « une éducation de l'oreille essentielle pour l'entrée dans l'écrit » (2013, p. 6) qui peut se faire uniquement par la confrontation et comparaison avec d'autres sonorités. Ainsi, sensibiliser dès la maternelle les enfants à découvrir d'autres langues que le français employé quotidiennement à l'école, permet de développer de nouvelles aptitudes facilitant l'accès à la maîtrise du langage oral et écrit, de faire émerger un répertoire linguistique et ainsi construire une conscience des langues qui sera bénéfique à l'élève tout au long de sa scolarité.

Dabène, après avoir rappelé l'importance d'une approche plurilingue et pluriculturelle pour construire « l'univers cognitif » de l'enfant, ajoute qu'il y a aussi derrière l'éveil à la diversité cette volonté de « sensibiliser les futurs citoyens européens à la diversité de leur patrimoine linguistique et développer chez eux le respect de l'autre à travers sa langue et sa culture » (2003 p. 17). C'est cette dimension culturelle et sociale qui sera illustrée dans la partie suivante.

1.3.2 Les enjeux culturels et sociaux

Candelier, dans le projet EVLANG, rappelle que l'approche de l'éveil aux langues doit « contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes » (2003, p.21). C'est donc aussi cette dimension culturelle, d'ouverture sur le monde et de respect mutuel qu'il est nécessaire de faire émerger en classe lorsque l'on fait de l'éveil aux langues. Kervran partage également ce point de vue et fait part de la nécessité de confronter les élèves à la diversité linguistique et culturelle car « c'est un élément indispensable à la formation

³ Site institutionnel d'accompagnement de l'enseignement des langues vivantes à l'école : <https://primlangues.education.fr/ressources/activites-en-classe/les-langues-vivantes-en-maternelle>

des individus, dans leur relation au monde et aux autres » (2013, p.5), elle souligne l'importance de susciter la curiosité des enfants pour le monde qui les entoure qu'elle qualifie de « puissant déclencheur d'ouverture à l'altérité » (2013, p. 6). Elle ajoute que cette ouverture est d'autant plus capitale que les classes de nos jours sont de plus en plus riche culturellement. Il est ainsi fondamental d'intégrer cette dimension d'ouverture pour préparer les élèves à vivre dans notre société pluriculturelle.

L'éveil aux langues permet également d'initier les enfants à certaines habiletés : Armand (2015) soutient que l'école doit être vectrice de discussions prônant la diversité et la différence dans le but d'amener les enfants à développer des habiletés comme la décentration ou l'empathie. Euriell Gobbé-Mévellec, professeur et Maître de conférences et membre du Laboratoire "Lettres, Langages et Arts" à l'Université Toulouse, explique quant à elle lors d'une conférence en 2017 pour présenter le projet *Livre ensemble* que la compétence pluriculturelle d'un individu « se mesurerait à sa capacité à se décentrer, à sortir de lui-même pour se mettre à la place d'autrui pour penser et ressentir comme lui »⁴.

En plus de ces habiletés, Candelier et al (2003) rappellent que l'éveil à la diversité peut jouer un rôle dans l'engagement de certains élèves issus d'autres cultures. Armand et al (2016) partagent le même point de vue et expliquent qu'en adoptant ces approches plurielles en classe, les élèves s'ouvrent petit à petit et deviennent ainsi capables de s'exprimer avec parfois beaucoup de fierté dans leur langue d'origine. Ainsi, sensibiliser les enfants à la diversité le plus tôt possible permet de poser un premier jalon dans la construction d'un savoir vivre commun, de développer une première curiosité sur le monde extérieur en réponse aux besoins d'une société de plus en plus multiculturelle, ouverte sur le monde.

L'éveil aux langues a donc toute sa place en classe de maternelle mais quel est son ancrage dans les programmes du Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports (MENJS) ?

1.4 Cadrage institutionnel : l'éveil aux langues en maternelle, de 2002 à aujourd'hui

1.4.1 Avant 2015

Alors que le courant d'éveil aux langues prend naissance en Europe dans les années 80, son apparition dans les programmes scolaires français est bien plus récente. Il faut en effet attendre

⁴ Conférence Livre Ensemble : des albums plurilingues et pluriculturels pour rencontrer l'autre à travers la littérature. Vidéo disponible à : <https://urlz.fr/fBFy>

2002 avant que celui-ci soit discrètement mentionné dans les programmes scolaires sous l'appellation de « langue étrangère ou régionale ». Cette mise en avant peut être expliquée par la création en 2001 du CECRL. En outre, le Conseil de l'Europe (2001) souhaite proposer une base commune, cohérente et détaillée dans l'élaboration des programmes d'enseignement des langues dans tous les pays européens. Les programmes du MENJS 2002 stipulent alors :

« [...] l'école maternelle est partie prenante de l'effort du système éducatif en faveur des langues étrangères ou régionales. Elle conduit les enfants à devenir familiers des sons caractérisant d'autres langues, elle leur fait rencontrer d'autres rythmes prosodiques, d'autres phénomènes linguistiques et culturels. **Elle utilise à ce propos la multiplicité des langues parlées sur le territoire national et, plus particulièrement, celles qui sont les langues maternelles de certains de ses élèves.** » (MENJS, 2002, p. 18)

L'école maternelle fait donc un premier pas vers l'éveil aux langues en sensibilisant les élèves à d'autres sonorités et en valorisant les langues parlées des élèves. Cependant, la réforme des programmes de 2008 fait marche arrière et supprime complètement cette avancée des programmes de maternelle. Il faudra attendre la grande réforme des programmes scolaires de 2015 pour avoir une vision bien plus explicite de l'éveil aux langues. Un paragraphe entier est d'ailleurs dédié à l'éveil à la diversité linguistique, une première dans les programmes scolaires français.

1.4.2 Depuis 2015

La réforme des programmes de 2015 a marqué un tournant important dans l'enseignement des langues et tout particulièrement au cycle 1. En mettant le langage oral comme point central de cette nouvelle réforme, l'éveil aux langues trouve enfin sa place et fait son apparition à de multiples reprises. Il s'inscrit ainsi concrètement dans les programmes d'enseignement de maternelle.

Dès les toutes premières lignes, dans le premier volet du bulletin officiel (2015), il est mentionné de prendre en compte la diversité des familles pour le bien-être de chacun (enfants, parents et enseignants). La notion de diversité, jusqu'ici absente des recommandations officielles est mise en exergue, reflet d'une société en constante évolution qui prend désormais en compte les diversités de chacun. L'école doit donc sensibiliser dès le plus jeune âge les élèves à toutes ces formes de diversités présentes dans la société. Le troisième volet intitulé : *une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble*, énonce que : « la classe et le groupe constituent une communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde » (2015, p. 5). Le domaine 5 : *explorer le monde* souligne (2015) quant à lui l'importance de proposer aux enfants un éveil à la diversité. L'enseignant doit mettre en place des activités

pour ouvrir les élèves sur le monde extérieur, leur faire découvrir d'autres pays, d'autres cultures et ainsi les initier à cette diversité. Enfin, c'est dans le domaine 1 des apprentissages : *mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*, qu'un paragraphe est entièrement dédié à l'éveil à la diversité linguistique et préconise ainsi :

« À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français [...] » (MENJS, B.O n°2, 2015, p. 7)

Depuis cette réforme, plusieurs circulaires et documents pédagogiques ont vu le jour dans le but d'accompagner les enseignants dans leur démarche d'enseignement des langues vivantes et étrangères. Nous pouvons citer le *Guide pour enseigner les langues : propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes, oser dire le nouveau monde* (2018) qui propose des axes d'amélioration dans le but de dynamiser l'apprentissage des langues étrangères à l'école. Plus récemment, en 2019, un document spécialement dédié à la maternelle : *les langues vivantes étrangères à l'école maternelle* (2019) donne des points d'éclairage concernant l'apprentissage d'une langue vivante étrangère au cycle 1. Ce document pédagogique révèle notamment l'existence de deux volets : un, qui concerne un éveil à la diversité linguistique et l'autre la découverte d'une langue singulière soit l'anglais dans la grande majorité des cas.

Les mises en œuvre recommandées seront abordées dans le paragraphe suivant.

1.4.3 De la théorie à la mise en pratique en classe

Dans cette partie nous prendrons appui sur le document spécialement publié pour l'enseignement des langues vivantes étrangères en maternelle (2019) et l'article de Delmote, tous deux mentionnés précédemment. Afin d'assurer un parcours linguistique continu, cohérent et de qualité sur toute la scolarité de l'élève, l'enseignement des langues se doit d'être organisé « avec rigueur et régularité » (MENJS, 2019). Par ailleurs, Delmote explique l'importance de donner le goût des langues et de mettre en place des conditions d'apprentissage optimales. Le rapport (2019) recommande de mettre les enfants régulièrement en contact avec les langues sur des temps courts et variés, ce qu'informe également le conseiller pédagogique qui précise quant à lui qu'en petite section 15 minutes de temps d'apprentissage sont idéales et insiste sur l'importance de la fréquence : « plus les enfants seront exposés à ces moments, plus l'imprégnation, élément essentiel de la mémorisation, pourra être effective »⁵.

⁵ Site institutionnel d'accompagnement de l'enseignement des langues vivantes à l'école : <https://primlangues.education.fr/ressources/activites-en-classe/les-langues-vivantes-en-maternelle>

Les activités préconisées sont celles qui favorisent le développement des compétences orales et ce que Delmote appelle la « (re)production orale ». Des activités d'écoute de comptines, d'histoires provenant d'albums de jeunesse en langues étrangères etc. qui permettent aux élèves de développer leurs capacités d'écoute, d'attention et de mémorisation tout en gardant une démarche réflexive.

De plus, le rapport insiste bien sur la place du jeu dans les apprentissages en maternelle qu'il qualifie de « puissant moteur » (2019) et propose des jeux de doigts, jeux de rondes, jeux dansés, mimes qui rendent les élèves acteurs de leurs apprentissages. Delmote ajoute par ailleurs que ces activités d'éveil sont d'autant plus bénéfiques qu'elles sont associées à des gestes physiques (méthode Total Physical Response développé par James Asher, professeur de psychologie à l'Université de San Jose en Californie). Delmote précise par conséquent qu'il est important de coordonner le langage avec des mouvements physiques pour engager les élèves dans la tâche et ainsi aider à la mémorisation.

Dans son article, le conseiller pédagogique évoque également les bienfaits de la marotte en affirmant que : « la marionnette est l'élément qui balise dans le temps le moment de langue vivante »⁵. Le rapport (2019) recommande aussi d'utiliser un personnage fictif (marionnette, mascotte etc.) comme outil pédagogique propice à l'éveil à la diversité. Les bienfaits de cette scénarisation se vérifieront d'ailleurs dans le rituel mis en place en classe.

1.4.4 Les supports pédagogiques existants

Le nombre de ressources pédagogiques d'éveil à la diversité adaptées à des élèves de maternelle est encore aujourd'hui quelque peu restreint mais nous pouvons tout de même relever : l'ouvrage de Claudine Peysson et Sarah Vernet, *Premiers pas en anglais et éveil aux langues à l'école maternelle* (2014). C'est de cet ouvrage que sont extraites les mascottes empruntées par la suite dans la tâche actionnelle du projet LINCDIRE, support du rituel mis en place lors de la séquence. Cette méthode clé en main, permet d'aborder l'éveil aux langues autour d'activités ludiques variées. Nous pouvons trouver également les ouvrages *Les langues du monde au quotidien* de Kervran (2012) qui proposent des activités de découverte et d'écoute pour les trois niveaux de cycle. Il existe aussi la méthode pédagogique destinée au cycle 1, *Les voyages de Jazz*, de Anne-Marie Voise (2017). Cette méthode fait découvrir aux enfants une douzaine de langues par des activités très diverses.

Enfin, nous pouvons citer l'organisme DULALA créé en 2009, qui a grandement servi de point d'appui à la construction de la séquence pédagogique de ce mémoire. En effet, cet organisme propose un grand nombre de ressources plurilingues et pluriculturelles dont des

albums de littérature de jeunesse plurilingues, support choisi comme fil directeur de ma séquence pédagogique. La partie suivante présente ainsi brièvement le rôle de la littérature de jeunesse dans l'éveil aux langues en classe en maternelle et en particulier l'album plurilingue.

1.5 L'album de jeunesse, support pour l'éveil à la diversité

1.5.1 Ses spécificités

Un texte de cadrage spécialement dédié à la littérature de jeunesse au cycle 1 rappelle sa place fondamentale car « elle ouvre sur le monde, sur autrui, elle donne à entendre une langue qui lui est propre » (MENJS, 2017, p. 2). Ce texte de cadrage fait par ailleurs référence au livre comme un objet culturel capital dans la construction de l'enfant dans ses apprentissages à la fois langagiers et culturels. C'est également ce qu'avancent Armand et al (2016) en se référant aux recherches de Whitehurst et Lonigan (1998). Ces derniers avancent en effet les bénéfices d'un contact fréquent avec la littérature jeunesse sur les apprentissages scolaires des jeunes élèves.

Selon Gobbé-Mévellec l'album est un support privilégié car « les images comme le texte résistent à une appréhension immédiate [...] L'album porte un propos littéraire et esthétique, singulier, subjectif, non normé » (2017). Elle ajoute également que l'album pour la jeunesse « s'adresse à la subjectivité et sensibilité de chaque élève » (2017). Ce qui montre bien que ce dernier est un support grandement privilégié qui a toute sa place à l'école.

Armand et al (2016) ajoutent que l'album de littérature de jeunesse est un support propice pour amener les enfants à prendre conscience de cette diversité et qu'il est tout à fait possible d'adopter cette approche plurielle des langues avec des albums. Ils évoquent en particulier l'album plurilingue comme « renferment naturellement une altérité particulière » (2016, p. 2), C'est ce type d'album qui sera traité dans la partie suivante, support au cœur de ma séquence pédagogique.

1.5.2 L'album plurilingue

Il est difficile de trouver une définition exacte de l'album plurilingue, étant donné que c'est une entrée qui n'existe pas encore dans les dictionnaires. Armand et al (2016) donnent deux définitions possibles : soit une histoire traduite en deux ou plusieurs langues, soit une histoire avec une langue de référence qui introduit des mots ou des phrases dans une ou d'autres langues. Pour Gobbé-Mévellec les albums pluriculturels se définissent comme « des albums qui racontent et problématisent la rencontre entre les langues et les cultures » (2017). En effet, en suivant le fil d'une histoire, les albums plurilingues permettent d'explorer de nouvelles langues : des mots nouveaux, aux sonorités parfois familières, qui prêtent à rire ou qui « ressemblent à »,

et par l'intermédiaire des illustrations découvrir de nouveaux horizons, de nouvelles cultures. C'est donc un support vecteur d'échanges pluriculturels, pertinent pour enseigner et sensibiliser les enfants à l'éveil à la diversité et qui par ailleurs, « favorise la décentration et l'observation réfléchi des langues » (Armand et al, 2016, p. 2). Ainsi, l'album plurilingue est un outil privilégié pour s'ouvrir sur le monde à l'école, il permet de construire des savoirs langagiers et culturels et œuvre comme médiateur dans la rencontre des élèves avec autrui.

1.6 Formulation de la problématique et hypothèses

Ces différentes lectures théoriques m'amènent donc à approfondir la question suivante :

En quoi l'album plurilingue est un support privilégié pour aborder la diversité linguistique et culturelle en classe de maternelle ?

Pour répondre à cette question j'ai décidé de tester trois hypothèses directement inspirées du projet EVLANG (cf. Annexe 1). Ce projet étant destiné majoritairement à des élèves de classes élémentaires, les hypothèses sont adaptées et reformulées compte tenu de l'âge des élèves de la classe dans laquelle l'expérimentation a été menée.

Ainsi, à l'issue de la séquence d'éveil à la diversité linguistique et culturelle :

- Hypothèse 1 : Les élèves auront mémorisé et appris des mots dans diverses langues. Ils seront capables de comprendre et dire oralement quelques mots en langues étrangères.⁶
- Hypothèse 2 : Les élèves auront acquis quelques connaissances en termes de notions culturelles sur les pays abordés qui feront évoluer leurs représentations sur le monde extérieur.⁷
- Hypothèse 3 : Dans le contexte de classes formées d'élèves d'origines linguistiques et culturelles diverses, les activités d'éveils aux langues sont susceptibles de contribuer à une valorisation de chaque langue et culture aux yeux des élèves qui en sont originaires.⁸

⁶ Fait référence à l'hypothèse 3 testée par le projet EVLANG

⁷ Fait référence à l'hypothèse 1 testée par le projet EVLANG

⁸ Fait référence à l'hypothèse 2 testée par le projet EVLANG

2 Méthodologie de la recherche

Afin d'apporter une réponse à cette problématique, cette deuxième partie exposera tout d'abord le contexte dans lequel l'expérimentation a été menée. Elle décrira ensuite la procédure de l'étude en évoquant l'entrée dans le projet d'éveil depuis le début de l'année, le recueil de données et la mise en œuvre matérielle. Enfin, la dernière partie détaillera la séquence pédagogique mise en place.

2.1 Contexte de l'étude

Pour cette deuxième année de master, je suis professeure des écoles stagiaire à l'école maternelle Brise des Neiges dans la ville de La Tronche, commune limitrophe de Grenoble en Isère. Cette école maternelle est composée de trois classes, une classe de petits/moyens, une classe petits/grands et une classe de moyens/ grands dans laquelle je suis enseignante tous les lundis et les mardis. La classe était constituée de 31 élèves à la rentrée de septembre et suite à plusieurs déménagements, elle compte aujourd'hui 28 élèves, 15 garçons et 13 filles.

L'école maternelle dans laquelle j'enseigne n'a pas particulièrement de projet autour de l'éveil aux langues mais dès l'entrée en CP les élèves intégreront un programme d'immersion en langue anglaise. En effet, l'école élémentaire rattachée à mon groupe scolaire fait partie du dispositif EMILE, les élèves ont donc en plus des 1h30 hebdomadaires prévues par les programmes scolaires (MENJS, 2020) un enseignement en anglais intégré à plusieurs disciplines comme les mathématiques, les sciences et les arts visuels.

Afin de donner du sens à mon expérimentation, il me semble important de définir l'environnement culturel et linguistique des élèves de la classe. En effet, comme le rappelle Kervran, il existe au sein d'une même classe « une grande richesse de langues et de cultures » qu'il est fondamental de prendre en compte (2013, p. 5). D'un point de vue général, le milieu socio-culturel est relativement hétérogène, néanmoins la plupart des élèves de la classe proviennent d'un milieu favorisé. Grâce à l'enquête réalisée auprès des familles de la classe (cf. Annexe 2), j'ai pu constater que les élèves proviennent majoritairement d'un milieu monolingue avec comme langue de référence le français. Les détails de cette enquête seront donnés dans la prochaine partie.

2.2 Activités d'éveil à la diversité depuis le début de l'année

Il est important de prendre en compte que la séquence présentée dans ce mémoire n'est pas la première expérience des élèves avec les langues étrangères. En effet, depuis la rentrée

scolaire les élèves ont été familiarisés à différentes cultures car le fil conducteur qui rythme nos journées d'école est la découverte du monde. Dès le mois de septembre, les élèves ont appris « la comptine des bonjours » en plusieurs langues, réalisé un travail approfondi autour de l'album du *Loup qui voulait faire le tour du monde* (Oriane Lallemand, 2011) et construit la « montgolfière de la classe ». Ils travaillent à chaque période sur une partie du monde différente : la période 1 a été marquée par la découverte du continent africain, la période 2 par la Russie, la période 4 la Chine et la période 5 par le monde anglophone. Cet éveil aux différentes cultures se manifeste sous diverses formes comme le préconise le rapport officiel *Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle* (2019) : découverte d'albums de littérature de jeunesse, comptines, danse, activités autour de la langue orale en atelier, jeux de mémorisation, atelier cuisine etc. De ce fait, les élèves de la classe ont déjà une certaine ouverture sur le monde avant même le début de la séquence pédagogique, ce qui va d'ailleurs se vérifier dans l'entretien « biographie langagière » dont le détail sera précisé ensuite. La partie suivante présentera la manière dont ont été récoltées les données qui ont servi à la réalisation de cette expérimentation.

2.3 Recueil des données

La récolte de données peut se décliner en deux parties : dans un premier temps l'enquête réalisée auprès des familles de la classe et dans un deuxième temps les biographies langagières recueillies auprès du groupe-témoin de ce mémoire.

2.3.1 Enquête aux familles : « les fleurs des langues »

Afin de présenter le projet d'éveil aux parents et de connaître l'environnement linguistique des familles de la classe une enquête a été réalisée pendant le mois de décembre. Ce recueil de données est directement inspiré par le projet ELODIL et sa « fleur des langues » présenté en partie 1. Cette étape est importante car elle permet d'établir les profils langagiers des élèves. La scénarisation de l'enquête sous la forme d'une fleur des langues permet de mettre en avant et valoriser les connaissances linguistiques des élèves dans d'autres langues que la langue d'enseignement. Chaque enfant (aidé par ses parents) indique sur des pétales les noms des langues qu'il parle, qu'il connaît ou qu'il souhaiterait apprendre.

L'enquête « les fleurs des langues » est présentée en annexe 2, le recueil des données est synthétisé dans le tableau 1. Deux diagrammes illustrent la répartition des langues parlées au sein de la classe. Ainsi, les résultats de cette enquête font apparaître que :

✕ Sur 29 élèves, 25 ont comme langue première le français, 2 familles parlent exclusivement arabe, 1 famille italien et 1 famille tchétchène.

✕ Concernant une autre langue connue, sur les 29 élèves, 22 élèves côtoient uniquement le français. Pour les 7 élèves restants : les langues en question sont l'italien, l'arabe, malgache, le créole et le russe. Pour 2 élèves, le français est la langue de scolarisation.

Une autorisation parentale d'enregistrement audio et vidéo leur a également été transmise afin que les parents donnent ou non leur accord. Sur les 29 élèves, 26 ont répondu favorablement.

2.3.2 Biographies langagières du groupe-témoin

La séquence d'éveil à la diversité a été réalisée avec uniquement les élèves de grande-section, dans les mêmes conditions que les ateliers habituels : quatre groupes d'atelier de cinq élèves. Un des groupes servira de groupe-témoin pour l'analyse. Le groupe témoin a été choisi afin d'obtenir un groupe relativement homogène : des élèves ayant un très bon niveau de langue, à l'aise dans tous les apprentissages, et assidus. Il y a tout de même une certaine diversité culturelle au sein du groupe.

La biographie langagière des élèves-témoins a été réalisée avant les vacances d'hiver, sous forme d'entretien individuel enregistré d'une durée d'environ 6 minutes. Les entretiens ont tous été menés dans les mêmes conditions, c'est-à-dire dans la classe au niveau du coin langue, sur le temps de la pause méridienne dans un environnement calme pour favoriser l'exploitation de la piste audio. Le guide d'entretien (cf. Annexe 3) construit en trois parties est inspiré du protocole de collecte de données du projet LINCDIRE (Entretien semi-directif (T0)). La première consiste à connaître l'environnement langagier de l'élève : d'échanger avec lui sur la langue qu'il parle à la maison, les langues qu'il connaît, qu'il a déjà entendues/parlées etc. La deuxième partie permet quant à elle d'aborder les notions culturelles que l'élève possède avant même de débiter la séquence d'éveil aux langues (voyage, souvenirs, famille...). La troisième partie consiste à demander à l'élève ce qu'il a retenu, aimé ou non des activités réalisées en classe depuis le début de l'année concernant l'éveil à la diversité.

La partie suivante présentera la mise en œuvre matérielle nécessaire à la réalisation de la séquence en évoquant tout d'abord le choix de l'album plurilingue et ensuite la présentation du support accompagnateur.

2.4 La mise en œuvre matérielle

2.4.1 Choix de l'album plurilingue

La séquence pédagogique est construite autour de l'album de littérature de jeunesse plurilingue *Les langues de chat* de Luana Vergari, Massimo Semerano édité par DULALA (2013 & 2016). Le choix de l'album s'est fait de manière assez évidente, j'étais à la recherche d'une histoire simple, répétitive mais motivante et drôle à laquelle les élèves pourraient adhérer. Je tenais également à ce que les illustrations soient « authentiques » mettant particulièrement en avant des indices culturels. *Les langues de chat* est une histoire ayant du sens car il s'agit du déroulé d'une enquête au sein d'une petite ville avec tout au long de l'investigation des échanges interculturels. Cet album est donc un outil pertinent pour aborder le plurilinguisme, la pluriculturalité. Il servira de point d'ancrage pour réaliser des activités périphériques autour du pays d'origine des personnages et permettra ainsi aux élèves de découvrir des éléments culturels associés à ce pays.

Afin d'exploiter au mieux l'histoire, l'album a été photocopié en format A3 et plastifié pour que les élèves puissent revenir dessus librement, regarder les illustrations attentivement, travailler sur les planches pour relever des indices culturels (entourer au feutre effaçable etc).

2.4.2 Support accompagnateur

Afin de guider et d'accompagner les élèves tout au long de la séquence pédagogique, j'ai créé un « livret-élève » pour qu'ils puissent garder une trace écrite. Ce livret était également un moyen pour moi d'assurer le bon déroulement des séances et pour eux de se responsabiliser en étant plus autonome. Ce fichier-élève est constitué de la manière suivante :

✕ *Page 1 et 2* : remise en ordre des événements de l'histoire avec des images séquentielles et associer chaque personnage à son prénom.

✕ *Page 3* : une page « carte d'identité » : l'élève se dessine et remplit sa fiche d'identité : son pays, sa langue, « bonjour », « chat » dans sa langue les mots qu'il connaît dans d'autres langues et colorie la France sur la carte du monde.

✕ *Page 4 à 10* : une page pour chaque personnage abordé : Olivia (France), Monsieur Omar (Maroc) Sir Oliver (Angleterre), Madame Maku (Chine) et Khadija (Mali)

Chaque page est composée de la manière suivante :

- pays d'origine + drapeau → langue parlée + « bonjour » dans cette langue
- placer le pays sur la carte → le mot « chat » dans cette langue

✕ *Page 11* : Replacer sur la carte du monde la « carte d'identité » de chaque personnage.

✕ *Page 12* : J'ai aimé ce projet « un peu », « bien », « beaucoup » et je dessine mon passage préféré.

2.5 Présentation de la séquence pédagogique

Cette partie exposera la séquence pédagogique de manière chronologique, c'est-à-dire : dans un premier temps, l'entretien de pré-séquence (T0), dans un second le déroulement de la séquence en présentant le rituel mis en place et le détail des séances. Et enfin, dans un troisième et dernier temps l'entretien de fin de séquence (T1).

Toutes les séances et entretiens ont été filmés à l'aide d'un trépied afin de garder une trace des réactions des élèves.

2.5.1 Entretien de début de séquence (T0)

A la rentrée du mois de janvier, des entretiens de pré-séquence (T0) ont été menés auprès des cinq élèves-témoins dans le but de recueillir leurs conceptions culturelles initiales (néanmoins, seuls trois entretiens seront gardés et analysés dans la suite de ce mémoire pour respecter le cadrage imposé). Un entretien de fin de séquence (T1) identique à celui-ci sera réalisé à la suite de la séquence pédagogique. Ces deux entretiens, en les comparant, permettront de mesurer les impacts émanant de cette séquence d'éveil à la diversité.

Cet entretien, réalisé avant le début de la séquence pédagogique et la mise en place du rituel, a été filmé et s'est déroulé dans les conditions optimales suivantes : dans le coin langue de la classe, individuellement et sans bruit parasite. Ces conditions ont été respectées pour les cinq élèves-témoins. L'entretien s'est déroulé en deux parties distinctes. Pour la première, neuf albums de jeunesse ont été disposés au hasard sur une table (cf. Annexe 4). Ces albums présentent de nombreuses similitudes et illustrent tous une certaine ouverture culturelle : une carte du monde, des drapeaux, des enfants de différentes nationalités aux caractéristiques physiques diverses, des textes aux alphabets différents... La consigne donnée aux élèves était la suivante :

Vous allez choisir le livre qui selon vous permet le plus de découvrir le monde. Prenez le temps de bien regarder tous les livres, vous pouvez regarder la couverture du livre et aussi feuilleter les pages à l'intérieur... Une fois que vous avez choisi un album, vous allez me le montrer et m'expliquer votre choix.

Chacun leur tour les élèves ont ainsi sélectionné l'album de leur choix, suivi d'un échange d'environ 6 minutes. Cet entretien permet d'évaluer l'attitude des élèves face à des situations présentant certains signes de diversité culturelle.

Je tenais à ce que cet entretien prenne appui sur un album car c'est le point d'ancrage de ma séquence pédagogique et comme le fait remarquer Gobbé-Mévellec (2017) c'est un outil qui laisse place à l'interprétation, l'argumentation ; un support sur lequel l'élève peut prendre appui, facilitateur de parole, qui le réconforte et le sécurise. Certes le choix d'album influence

forcément l'échange d'un élève à l'autre, c'est d'ailleurs un point qui sera détaillé dans la partie 4 Discussion en évoquant certaines limites à cette expérimentation.

2.5.2 Rituel : réveil des mascottes et la maison des langues de chat

Dès le début de la période 3 et une fois les entretiens de pré-séquence effectués, les élèves ont accueilli dans la classe une nouvelle mascotte française : Lola. Celle-ci était endormie, difficile à réveiller, c'est finalement en lui disant « Bonjour Lola » que celle-ci s'est réveillée. C'est de cette manière que chaque lundi et mardi de la période, tous les élèves de la classe, en parallèle de la séquence pédagogique, ont accueilli de nouvelles mascottes et ainsi pu apprendre à dire bonjour dans dix langues différentes.

Ces mascottes sont extraites de l'ouvrage *Premiers pas en anglais et éveil aux langues à l'école maternelle* de Claudine Peysson et Sarah Vernet (2014), puis ré-exploitées par le projet LINCIDIRE. Elles sont en papier plastifié et présentent deux faces : une face endormie et une face éveillée. Elles sont prénommées et habillées avec le drapeau de leur pays, certaines d'entre elles ont été renommées afin d'éviter de rentrer dans un schéma trop stéréotypé.

Le choix des mascottes s'est fait de la manière suivante :

✕ Les « bonjours » que les élèves connaissent déjà avant le début de la séquence (abordés depuis le début de l'année) : français, anglais, allemand, espagnol et russe.

✕ Les bonjours de la classe qui n'ont pas encore été vus car, comme le rappelle Bezault (2015), prendre en compte les langues parlées dans la classe favorise la cohésion et la valorisation du groupe. Ainsi les bonjours récoltés lors de l'enquête « fleur des langues » (pétale rose) : italien, tchéchène/russe et malgache.

✕ Les bonjours rencontrés dans l'album plurilingue : arabe, chinois et bambara.

A partir de la semaine 3, en plus de la « maison des mascottes » les élèves ont découvert « la maison des langues de chat », c'est-à-dire, qu'en plus de réveiller les mascottes habituelles, ils réveillent désormais les personnages de l'album plurilingue. Entremêler ces deux univers est un moyen de donner du sens à la découverte des langues étrangères.

Ainsi, ritualiser leurs réveils tous les matins en classe entière a permis de concrétiser le projet d'éveil à la diversité et de créer un climat de classe propice à la découverte des langues et qui en plus de favoriser une cohésion de groupe, valorise les langues connues et parlées des enfants.

De plus, les élèves ayant montré beaucoup d'intérêt à la découverte de ces différentes « bonjours », ils ont créé leur « livre des bonjours ». La création de ce livre est un moyen de

garder une trace matérielle de tous les bonjours appris en classe, de les faire découvrir à leurs parents et de donner du sens à la découverte de ces différentes langues.

2.5.3 Déroulement des séances

La séquence s'est déroulée tous les lundis et mardis de la période 3 du 4 Janvier au 6 février 2021, soit durant 5 semaines.

Objectifs principaux	<ul style="list-style-type: none">• Découvrir l'univers culturel de chaque personnage• Prendre conscience de la diversité des langues présentes dans l'album.• Prendre plaisir à découvrir une nouvelle façon de représenter le monde.• Découvrir différentes façons de dire « bonjour » et « chat ».
Matériels	<ul style="list-style-type: none">• Album <i>Les langues de chat</i> + album imprimé en planche A3• Fichier élève• Audio/ vidéo• Jeu : « the right order », jeu de carte

SEMAINE 1 :

- ✕ **Entretien pré-séquence (T0) :** (*entretien semi-directif individuel filmé destiné aux cinq élèves-témoins*)

Choix libre d'un album de littérature de jeunesse présentant des signes de diversité culturelle puis échange spontané.

Objectif : Recueillir les conceptions initiales des élèves sur leurs connaissances culturelles.

- ✕ **Découverte et lecture de l'album :** (*classe entière, coin regroupement*).

Les élèves découvrent la couverture de l'album et émettent des hypothèses sur son contenu. Cette découverte est suivie d'une lecture attentive de l'album plurilingue.

Objectif : Comprendre une histoire et répondre à des questions.

- ✕ **Fiche identité :** (*GS en atelier*)

Les élèves remplissent leur fiche d'identité, ils se dessinent et indiquent leur pays, leur langue, le « bonjour », les mots qu'ils connaissent dans d'autres langues, colorient la France sur la carte du monde et enfin dessinent ce qu'ils aiment en France.

Objectif : Valoriser les langues connues des enfants et récupérer les représentations des élèves sur la France.

SEMAINE 2 :

- ✕ **Images séquentielles & personnages :** (*GS en atelier*)

Les élèves reçoivent une première fiche avec neuf vignettes qu'ils doivent découper et coller dans le bon ordre. Ils verbalisent ensuite l'histoire en s'aidant des vignettes. Cette étape est

importante pour bien ancrer le déroulement de l’histoire dans leur mémoire. Une deuxième fiche avec les personnages de l’histoire à relier à leur étiquette-prénom.

Objectif : Raconter en individuel une histoire en s’aidant d’un support d’images et retracer visuellement les étapes de l’histoire.

✕ **Jeu « the right order »** : (Classe en demi-groupe en salle sieste)

Par paire, les élèves doivent remettre correctement dans l’ordre énoncé par l’enseignant les « cartes personnages » de l’histoire. Au bout de plusieurs essais, c’est au tour des élèves de prendre le relais, le duo gagnant annonce à son tour une combinaison, le premier duo à avoir trouvé devient meneur etc...

Objectif : Travailler la compréhension orale dans le but de consolider les connaissances des élèves sur les personnages de l’histoire.

✕ **Zoom sur le personnage d’Olivia** : (GS en atelier)

La fiche de chaque personnage est construite sur le même schéma. C’est à dire, photographie du personnage avec son prénom écrit et les éléments suivants :

- Pays + drapeau
- Langue + le « bonjour » dans cette langue
- Point culturel (cf. Annexe 8)
- Le mot « chat » dans cette langue

Ce sont ces zooms sur chaque personnage qui sont le cœur de la séquence, les objectifs sont multiples :

- Découvrir l’univers culturel de chaque personnage.
- Acquérir du vocabulaire dans d’autres langues : le « bonjour » et le mot « chat ».
- Développer l’appel à des compétences d’écoute et de discrimination auditive.
- Découvrir des mots transparents dans différentes langues.
- Comprendre que les langues se croisent et partagent des mots.
- Prendre conscience de la diversité des systèmes d’écriture.

SEMAINE 3 & 4 : (GS en atelier) Zoom sur les personnages de :

	Monsieur Omar	Sir Oliver	Madame Maku	Khadija
Pays + drapeau	Maroc	Angleterre	Chine	Mali
Langue	Arabe	Anglais	Chinois	Bambara
« Bonjour »	« Salam Aleykoum »	Hello	Ni Hao	Ani Sogoma
« Chat »	« Kot » قط	« Cat »	« Mao » 猫	« Jakuma »
Points culturels	- carte du monde - album de jeunesse en arabe	- carte du monde - atelier cuisine	-carte du monde - atelier art : calligraphie chinoise	- carte du monde - audio en bambara (comptine)

Tableau 1 : notions lexicales et culturelles de la séquence pédagogique.

x Jeu de carte des langues de chat : (GS en atelier)

Jeu créé pour favoriser l'apprentissage et la mémorisation des notions lexicales de la séquence. Chaque carte présente la photo d'un personnage accompagnée d'une icône : soit une main (bonjour dans la langue du personnage), soit un chat (« chat » dans la langue du personnage) ou une mappemonde (nommer le pays/ le placer sur une carte). Ce jeu servira de support pour l'évaluation finale des acquis à la fin de la séquence.

Objectifs : Consolider les connaissances linguistiques et favoriser la mémorisation.

S'entraîner à produire oralement quelques mots en langues étrangères.

SEMAINE 5 :

x Tâche actionnelle : (GS par groupe) (cf. Annexe 5)

La finalité de cette séquence est de construire une affiche sur un personnage au choix. La consigne est assez libre, les élèves doivent par groupe réaliser un affichage en utilisant une feuille blanche format A3 et le matériel à disposition (crayons de couleurs, feutres, crayons, craies grasses, gommettes). L'affiche sera à présenter à des élèves qui ne connaissent pas l'histoire c'est pourquoi ils doivent y inscrire les éléments culturels principaux (pays, drapeau, langue, le « bonjour » et le mot « chat » dans cette langue).

L'idée initiale était de présenter ces affiches à l'autre classe de grande section et à la classe de CP située à côté de notre classe (dispositif EMILE). Néanmoins, avec le contexte sanitaire actuel et la nécessité de réduire au minimum le brassage interclasse, il a été préférable de revoir cette tâche actionnelle. Les élèves ont donc tout simplement présenté leurs affichages aux élèves de moyenne-section de la classe. Pour rappel, les élèves de moyenne-section connaissent l'album, ils l'ont eu comme lecture offerte en début de période mais il n'a pas été exploité en atelier.

Objectif : Production orale, réemployer le lexique et les notions culturelles abordés lors de la séquence pédagogique.

2.5.4 Entretien post-séquence (T1) et dessin libre

Une fois la séquence terminée et la tâche actionnelle réalisée, un entretien de fin de séquence (T1) a été mené avec les cinq élèves-témoins. L'objectif de cet entretien T1 est de recueillir les conceptions des élèves suite à la séquence et de constater ou non l'évolution de leurs connaissances culturelles. L'entretien s'est déroulé dans des conditions similaires à l'entretien T0 c'est-à-dire, un choix d'album de littérature de jeunesse libre suivi d'un échange. La grille d'entretien utilisée tout au long de l'échange est identique à l'entretien T0.

Il a également été demandé aux élèves-témoins de dessiner sur une feuille A4 blanche, ce qu'ils ont aimé et retenu de l'album. Cette tâche a été donnée en atelier mais les cinq élèves ont été dispersés dans la classe pour ne pas s'influencer entre eux. S'en est suivi un court échange de quelques minutes où, chacun leur tour, individuellement, ils ont pu verbaliser leur dessin et donner leur avis sur l'album et la séquence pédagogique. Le but de ce dessin est de pouvoir analyser les éléments retenus des élèves et y repérer des indices pluriculturels.

Deux évaluations sous forme de jeu ont été menées individuellement avec chaque élève-témoin, les modalités et résultats obtenus seront détaillés dans la partie 3.

3 Résultats bruts

Les données de cette expérimentation sont multiples. Une première partie exposera les résultats obtenus à l'état brut : de la biographie langagière, de l'entretien T0 puis T1. Elle donnera ensuite les retours sur la séquence avec le dessin libre et terminera par l'évaluation des acquis de la séquence pédagogique et du rituel des mascottes. Pour rappel, tous les entretiens et évaluations ont été menés individuellement. Certains passages issus des retranscriptions sont incorporés dans l'analyse entre guillemets en italique.

3.1 Biographies langagières

Cinq élèves-témoins ont été interrogés tout au long de la séquence pédagogique. Néanmoins, au vu des consignes imposées par le cadrage du mémoire, seuls les entretiens de trois élèves seront exploités, retranscrits (cf. Annexes 9 à 17) et analysés.

La biographie langagière des élèves-témoins a été recueillie lors d'un cours échange individuel de six minutes environ. Pour analyser cette expérimentation, les trois élèves sélectionnés ont été renommés de la manière suivante : Élève 1, AD. / Élève 2, AN. / Élève 3, IY.

De manière générale, les entretiens se sont bien déroulés, les élèves se sont montrés calmes, à l'écoute et enthousiastes. L'élève 2, AN. est plus anxieux, il est excellent dans les apprentissages mais il a besoin d'être rassuré et d'avoir l'approbation de l'adulte avant de se lancer dans une tâche. L'élève 3, IY. a un niveau de langue un peu plus limité que les élèves 1 et 2 sûrement expliqué par le fait que sa langue maternelle ne soit pas le français, langue de scolarisation.

Les trois entretiens (cf. Annexe 9, 10, 11) sont synthétisés dans le tableau suivant :

		Elève 1 – AD.	Elève 2 – AN.	Elève 3 – IY.
CO PO	Langue maternelle	Français	Français	Arabe
	2 ^{ème} langue	Aucune	Aucune	Français
	Mot anglais	Hello, welcome, goodbye	No, yes, red, hey, hello, welcome	Hello, Goodbye
	Autres langues	Guten tag, Buenos dias, isba , matriochka	Matriochka, balalaïka, isba	Bssalama, Salam aleykoum, Guten tag
NC	Maison	- Finlande (froid, <i>ski de fond</i>) - Turquie (<i>tata</i>)	- Italie (<i>train de nuit, musée avec des statues, pizza</i>) - Autriche (<i>bain extérieur très froid</i>)	- Maroc (<i>famille, avion</i>)
	En classe	- Russie, poupées russes, comptine babayaga « <i>avec bossi bossa</i> » - Afrique (avec aide), mosaïque - Comptine des bonjours	- Montgolfière de la classe - Comptine des bonjours - Afrique, album « <i>Afrique de zigomar</i> » - La Russie, poupées russes	- Afrique - « <i>Le pays des matriochkas</i> » - Russie (avec aide) - Comptine des bonjours - Chanson avec la danse (balalaïka)

Tableau 2 : tableau récapitulatif des biographies langagières des élèves témoins

Pour les élèves 1 et 2, nous pouvons constater qu'ils ne parlent qu'une seule langue à la maison : le français et qu'ils ne sont pas particulièrement en contact avec d'autres cultures. Ces deux élèves disent d'abord spontanément quelques mots en anglais puis dans d'autres langues (ceux appris depuis la rentrée), ils ne savent pas nommer les langues en jeu. Ils montrent également une certaine ouverture culturelle de par leurs expériences personnelles : des souvenirs de vacances (ski de fond en Finlande pour l'élève 1 AD., voyage en Italie: « *musée avec statues* » et « *pizzas* » pour l'élève 2, AN.). Concernant les activités vues en classe, l'élève 1 se remémore plus facilement ce qui a été fait dernièrement sur la Russie. L'élève 2 évoque la construction de la montgolfière de la classe, la découverte de l'Afrique en se souvenant de l'album *L'Afrique de Zigomar*⁹ (album qu'il doit connaître personnellement), il parle également de la Russie mais ne détaille aucune activité en particulier. Les deux élèves mentionnent la « comptine des bonjours », ils la connaissent très bien mais ne savent pas nommer les langues en jeu. Ces deux élèves prétendent avoir aimé « *travailler sur les langues* ».

L'élève 3 IY., explique avec beaucoup d'enthousiasme que ses parents sont originaires du Maroc, qu'ils parlent arabe à la maison. Il se souvient être déjà allé au Maroc pour voir de la famille mais ne donne pas plus de détails culturels à part mentionner son voyage en avion. Il prend par ailleurs beaucoup de plaisir à dire des mots en arabe. A propos des éléments vus en classe, il parle de l'Afrique et fait référence à la Russie comme « *le pays des matriochkas* ». Il

⁹ Album de littérature de jeunesse de Philippe Corentin (1990)

connaît également très bien la « comptine des bonjours ». Il avoue avoir aimé travailler sur la découverte du monde.

3.2 Entretien de début de séquence (T0)

Cette partie présente les entretiens de pré-séquence T0. Celui-ci, permet de recueillir les conceptions initiales des élèves avant de commencer la séquence d'éveil à la diversité. Pour rappel, l'entretien d'environ cinq minutes par élève, a eu lieu dans le coin langue de la classe, dans un environnement connu des élèves, sans donner aucune amorce. La grille d'observation utilisée est celle présentée (cf. Tableau 4) dans la partie 3.6 pour comparer les entretiens T0 et T1.

L'élève 1, AD. a pris au moins dix minutes avant de choisir un album, elle s'est assise calmement et a pris le temps de les feuilleter un par un. Son choix s'est porté sur : *Enfants du monde* (Estelle Vidard et Mayalen Goust, 2003). Il semblerait que AD. ait choisi cet album car elle a reconnu l'écriture japonaise (les kanjis, c'est d'ailleurs le bonjour qu'elle avait écrit avec sa maman écrit sur le pétale bleu en kanji). Elle sait que c'est le Japon car « *mon frère a créé un livre dessus pour l'école* ». Elle remarque qu'ils ont une façon particulière de manger « *pas avec des fourchettes* ». Elle évoque également des gens « *qui sont marron* » mais s'arrête là dans son explication, en feuilletant les pages elle s'arrête sur des femmes portant le voile et fait remarquer que « *y a des mamans de la classe qui ont la même chose* ». Elle a donc su repérer des éléments culturels et remarquer des caractéristiques physiques, des différences mais ne met pas forcément de sens derrière.

L'entretien T0 a été un peu plus compliqué pour l'élève 2, AN., il donne l'impression de vouloir absolument donner une bonne réponse alors qu'il n'y en a pas forcément. AN. a choisi un album assez rapidement, il s'est contenté de regarder les couvertures des albums, son choix s'est arrêté sur : *La famille Oukilé* (Béatrice Veillon, 2013) car la couverture mettait en avant plusieurs drapeaux. Il dit reconnaître le drapeau de la Russie, or ce n'est pas le cas. En pointant la couverture il pense reconnaître la ville de Paris sans donner d'arguments. En l'encourageant à tourner les pages, il remarque l'Afrique sur la double page « *savane* » car il reconnaît les animaux. Il affirme reconnaître plusieurs langues car « *c'est dans d'autres pays* ».

L'élève 3, IY. a également choisi le livre *La famille Oukilé* (Béatrice Veillon, 2013), pour les mêmes raisons que l'élève 2 : les drapeaux. Il précise également que la couverture de l'album lui fait penser au Maroc, le bus rouge (London bus) lui rappelle la voiture rouge de son grand-père au Maroc. Il croit également reconnaître le drapeau de l'Algérie mais ce n'est pas le cas. IY. semble se rattacher à sa culture arabe, il a l'air particulièrement fier d'en parler lors de

l'entretien. IY. n'a pas particulièrement feuilleté l'album et reconnu d'éléments culturels pertinents.

Les trois sous-parties suivantes présentent les entretiens réalisés à la fin de la séquence. Ils ont été réalisés en semaine 5, la dernière semaine avant les vacances scolaires de février. Ils se sont déroulés en plusieurs temps, réalisés indépendamment sur les deux jours :

- ✕ Une première partie avec l'entretien de fin de séquence T1 exactement identique à l'entretien T0 avec un choix d'album libre suivi d'un échange spontané dessus.

- ✕ Une deuxième partie avec la présentation et verbalisation du dessin libre suivi d'un court échange sur l'album plurilingue : ce que l'élève a aimé/retenu, moins aimé...

- ✕ Une troisième partie ayant pour but de vérifier les acquis des élèves : les acquisitions résultant de la séquence autour de l'album plurilingue et celles liées au rituel des mascottes.

3.3 Entretien de fin de séquence (T1)

L'entretien T1 s'est déroulé de manière plus spontanée et sereine, les élèves se souvenaient de l'activité effectuée en début de séquence et de cette façon se sont sentis plus en sécurité. Cet entretien (cf. Annexe 15 à 17) recueille donc les représentations des élèves après avoir réalisé la séquence pédagogique autour de l'album plurilingue.

L'élève 1, AD. feuillette les albums un par un (tout comme l'entretien de début de séquence) et demande si elle peut présenter plusieurs albums. Son choix s'arrête finalement sur trois albums. Elle présente tout d'abord le même album qu'elle avait choisi lors de l'entretien T0 : *Enfants du monde* (Estelle Vidard et Mayalen Goust, 2003), pour les mêmes raisons : la culture japonaise qu'elle connaît personnellement (écriture, sushi, baguettes), elle fait le lien entre l'écriture nipponne et l'atelier de calligraphie chinoise que l'on a fait en classe. Elle choisit ensuite l'album *Chanson du monde : 22 chansons du Brésil au Vietnam* (Chantal Grosliéziat, 2012) car les dessins lui font penser à l'Afrique, elle montre les personnages « *parce qu'ils sont noirs* ». Enfin, elle a gardé l'album *Comment l'éléphant barrit-il en japonais* (Lila Prap, 2005) car « *il y a des animaux qui parlent toutes les langues* », elle a été interpellée par les différents drapeaux présents sur la couverture. Elle reconnaît le drapeau espagnol « *c'est le drapeau de Diego* » qu'elle a associé directement à Diego, la mascotte espagnole. Elle a également reconnu le drapeau anglais, et l'écriture « *du Maroc* ».

AN. l'élève 2, choisit rapidement l'album *Le tour du monde des bonnes manières* (Sophie Fournier, 2013) en se focalisant encore une fois sur la couverture. Il montre du doigt les personnages présents sur la couverture et affirme « *ici, ils parlent dans une autre langue (...)* parce que *c'est pas les mêmes alphabets* », il reconnaît en effet différentes écritures : il montre

les kanjis japonais et affirme alors que « *ça veut dire chat en chinois* ». AN. a donc associé l'écriture chinoise du mot chat vu dans la séquence, au « *bonjour* » en mandarin de la couverture de l'album. En feuilletant l'album, son attention s'arrête sur « *des tours* », il les reconnaît : « *là où il y a les poupées russes* », sa réaction est très pertinente car il s'agit bien de la cathédrale Saint Basile de Moscou que nous avons décoré en activité artistique en période 2. Il remarque également plusieurs drapeaux sans en reconnaître un précisément.

IY. l'élève 3, a lui aussi choisi l'album *Comment l'éléphant barrit-il en japonais* (Lila Prap, 2005). Ce sont les drapeaux et les différents alphabets qui ont attiré son attention. En feuilletant l'album, il reconnaît plusieurs drapeaux, celui de l'Italie « *parce qu'on a déjà travaillé* », et ajoute également « *là c'est l'Espagne [...] là c'est l'Allemagne et là c'est l'Angleterre [...] là il y a la Russie aussi* ». IY. semble avoir vraiment bien mémorisé les drapeaux et il sait les associer directement aux pays sans passer par les personnages ou mascottes comme a pu le faire AD. par exemple. Il reconnaît « *l'écriture en chinois* » et également l'alphabet arabe et le justifie en affirmant : « *Parce que je reconnais toujours les lettres de l'arabe* ». IY. reconnaît plusieurs drapeaux (Japon, Autriche, Pays Bas) non abordés en classe, il semble avoir de grandes connaissances culturelles qui ne s'étaient pas révélées lors des deux entretiens précédents (biographie langagière, entretien T0).

3.4 Dessins libres

Lors de la dernière séance, les élèves-témoins avaient comme consigne de dessiner l'histoire *Les langues de chat*. Les dessins des élèves sont présentés en annexe 6.

L'élève 1, AD. a séparé « *virtuellement* » sa feuille en quatre pour représenter quatre illustrations de l'album. Elle les reproduit très bien sans avoir le support sous les yeux. Elle retranscrit donc plusieurs passages de l'album en étant très précise dans ces dessins, sans verbalisation de sa part il serait tout à fait possible de deviner ce qu'elle a voulu illustrer.

AN., l'élève 2 a quant à lui représenté tous les personnages de l'histoire sans ordre précis. Certains de ses personnages sont dessinés avec des éléments distinctifs permettant de les reconnaître (t-shirt rayé de Léon, barbe de Mr Omar, cheveux bouclés de Khadija etc.).

A première vue le dessin d'IY. paraît moins révélateur d'éléments de l'histoire mais une fois l'explication donnée, son sens se révèle : il a représenté Olivia et Mr Omar devant sa librairie. Le dessin reste très succinct, sans les explications il aurait été difficile de deviner les éléments de l'album que IY. a voulu représenter. Il avoue avoir beaucoup aimé la séquence en

parlant de son personnage préféré : « *le mien de préféré c'est Monsieur Omar parce que je sais parler comme lui [...] il aime le Maroc comme moi* ».

3.5 Évaluation des acquis

Suite à cette séquence d'éveil, les élèves-témoins ont été évalués lors de la semaine 5 (dernière semaine de la période) dans le but de vérifier leurs acquisitions. Nous regarderons d'abord les résultats obtenus après la séquence d'éveil puis ceux du rituel des mascottes.

Les résultats obtenus sont mis en évidence sous forme de tableau. Pour chaque tableau les éléments observés ont été répertoriés. La réponse donnée par l'élève est renseignée par trois dégradés de gris. Chaque dégradé correspond à un barème de points qui sera utilisé ensuite pour calculer et interpréter les résultats des élèves.

	L'élève connaît.	+2
	L'élève a besoin d'aide pour donner une réponse.	+1
	L'élève n'a pas su répondre.	+0

Séquence pédagogique autour de l'album plurilingue

L'évaluation consiste tout simplement à jouer seul au jeu de cartes avec lequel les élèves ont joué à plusieurs reprises en atelier. L'évaluation présentée dans le tableau 2 suivant comprend quatre items représentés par les lignes :

- ✕ Acquisitions lexicales (L) : l'élève sait dire « bonjour » / « chat » dans cette langue.
- ✕ Acquisitions culturelles (C) : l'élève sait nommer le pays, et la langue, reconnaît le drapeau et éventuellement le replacer sur la carte.

Ces items sont déclinés dans les cinq langues des personnages (représentées par les colonnes) : français FR (Olivia), / anglais AN (Sir Oliver) / arabe AR (Mr Omar) / chinois CH (Madame Maku) / bambara BA (Khadija).

		Elève 1 – AD.					Elève 2 – AN.					Elève 3- IY.					/30	
		FR	AN	AR	CH	BA	FR	AN	AR	CH	BA	FR	AN	AR	CH	BA		
L	«Bonjour»																27	
	« Chat »																	22
C	Pays																	22
	Carte																	10
	Score /8	7	5	7	7	4	7	2	2	6	4	7	6	8	6	4		

Tableau 3 : évaluation des acquis de la séquence pédagogique

En se basant sur les résultats de ces trois élèves plusieurs tendances se dégagent :

- ✕ Premièrement, nous pouvons constater que les trois élèves ont appris à produire oralement plusieurs mots en langues étrangères à la suite de cette séquence d'éveil aux langues. En effet, une majorité de cases sont grisées, ce qui signifie qu'ils ont su répondre correctement

à la plupart des questions. Nous remarquons également que ce sont les « bonjours » qui sont les mieux réussis (26/30). Néanmoins, nous observons pour les trois élèves qu'il y a plus de réussite pour les premiers personnages abordés (français, anglais, arabe, chinois) que le dernier personnage étudié (bambara) qui obtient le score le plus faible.

✕ Deuxièmement, suite à cette séquence les élèves ont acquis des connaissances culturelles : ils ont appris à nommer une langue, nommer un pays et reconnaître son drapeau ainsi que de situer correctement le pays en question sur une carte. Il semblerait toutefois à la lecture de ce tableau que les notions culturelles soient plus difficiles à acquérir. En effet, les scores 22/30 et 10/30 sont plus faibles que les scores obtenus pour les acquisitions lexicales (26/30 et 22/30). Situer (approximativement) un pays sur une mappemonde est une compétence complexe à acquérir pour les élèves, cette représentation spatiale reste une notion assez abstraite.

✕ Troisièmement, nous pouvons relever que le seul personnage à avoir obtenu un score de 8/8 est le personnage de Mr Omar avec l'élève 3 IY. il en était d'ailleurs très fier : « *ah ! Ça je sais, c'est facile* ».

Rituel des Mascottes

L'évaluation du rituel a également été menée individuellement. L'élève disposait devant lui de toutes les mascottes qu'il pouvait manipuler à son aise. Dans un premier temps il a dû les réveiller (production orale), puis nommer leur pays d'origine (notion culturelle). Enfin, il a dû associer le « bonjour » énoncé à la mascotte correspondante (compréhension orale).

Les résultats obtenus suite à l'évaluation des élèves sur le rituel des mascottes ont été synthétisés dans un tableau annexe 7. Tout d'abord, nous pouvons constater que ce rituel a été largement profitable pour ces trois élèves tant d'un point de vue lexical que culturel. La grande majorité des cases étant grisées, nous pouvons affirmer qu'ils ont principalement bien mémorisé ces différentes notions. Les compétences orales sont encore une fois ici mieux réussies que les acquisitions culturelles. Nous pouvons également observer que les mascottes étudiées en parallèle dans la séquence pédagogique (anglais, arabe, chinois) sont celles ayant le meilleur score (18/18 ou 16/18). Néanmoins, la mascotte ayant encore une fois le moins bon score est la mascotte qui parle bambara, la dernière à avoir été étudiée lors de la séquence pédagogique.

Pour les trois élèves, il y a une similitude entre l'évaluation des bonjours de la séquence et ceux du rituel. Par exemple, l'élève 2, AN. ne se remémore pas du bonjour en arabe lors des deux évaluations, il a également besoin d'aide pour le bonjour en chinois. Néanmoins nous pouvons notifier lors du visionnage vidéo que les élèves sont plus réceptifs à l'usage de la mascotte. Ils semblent plus enjoués et motivés.

3.6 Comparaison entre les entretiens T0 et T1

Le tableau 3 ci-dessous permet de comparer les résultats obtenus des élèves suite aux entretiens T0 et T1 articulés autour d'un album de leur choix.

		Elève 1 – AD.		Elève 2 -AN.		Elève 3 – IY.	
		T0	T1	T0	T1	T0	T1
L'élève justifie son choix d'album seul		Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
L'élève feuillette l'album dans sa globalité		Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui
L'élève évoque les éléments culturels suivants :							
N C	Mappemonde, carte, globe						
	Reconnait un ou plusieurs pays						
	Repère un ou plusieurs drapeaux						
	Nomme un ou plusieurs drapeaux						
	Caractéristiques physiques						
	Système d'écriture						
	Lieux culturels						
SCORES		7	13	2	9	3	10

Tableau 4 : Tableau comparatif des entretiens T0 et T1 à partir d'un choix libre d'album

Au vu des connaissances culturelles abordées depuis le début de l'année, nous pouvons supposer que les cases des entretiens T0 ne seraient pas totalement blanches. Cela se vérifie bien ici : pour chaque élève, il y a des réussites dans la colonne T0, ils ont donc avant le début de la séquence d'éveil déjà acquis certaines compétences linguistiques et culturelles.

De plus, d'un point de vue général nous pouvons constater une nette amélioration entre ces deux entretiens. Les scores obtenus après T1 sont tous largement supérieurs à T0. Par exemple, l'élève 1, AD. a d'abord obtenu un score de 7 points à l'entretien T0 et de 13 points à l'entretien T1. Nous pouvons également observer que plusieurs items comme « nommer les drapeaux » ou encore « les systèmes d'écriture » étaient complètement absents (cases blanches) lors des entretiens T0 or, suite à la séquence ils sont désormais présents pour les trois élèves. Ils ont tous les trois su faire des références à des éléments culturels étudiés qu'ils ont reconnu spontanément dans leur album. Ce qui permet ainsi d'affirmer que ces trois élèves ont acquis des compétences culturelles durant cette séquence d'éveil.

Concernant l'élève 3, IY. son ancrage à sa propre culture arabe semble évident. Dès le début de l'entretien T0, il justifie son choix d'album « *parce que ça me fait penser au Maroc* » et la suite de l'entretien continue dans ce sens.

Maintenant que nous avons pu observer de réels progrès entre les différents entretiens et évaluations, nous chercherons dans la partie suivante à justifier ces derniers, d'abord d'un point de vue lexical puis culturel.

4 Discussion

Cette partie analysera les résultats à la lumière des trois hypothèses posées au début de ce mémoire. L'analyse sera d'abord donnée du point de vue des acquisitions lexicales puis ensuite culturelles. Une deuxième partie exposera les limites rencontrées lors de cette expérimentation.

Rappelons tout d'abord les hypothèses testées :

✕ **Hypothèse 1** : Suite à la séquence pédagogique, les élèves auront mémorisé et appris des mots dans diverses langues. Ils seront capables de comprendre et dire oralement quelques mots en langues étrangères.

✕ **Hypothèse 2** : Les élèves auront acquis quelques connaissances en termes de notions culturelles sur les pays abordés qui feront évoluer leurs représentations sur le monde extérieur.

✕ **Hypothèse 3** : Dans le contexte de classes formées d'élèves d'origines linguistiques et culturelles diverses, les activités d'éveils aux langues sont susceptibles de contribuer à une valorisation de chaque langue et culture aux yeux des élèves qui en sont originaires.

4.1 Analyse & interprétation des résultats

4.1.1 Acquisitions lexicales

Suite à la séquence, les élèves se sont familiarisés à la découverte de plusieurs langues étrangères, ils savent désormais produire oralement des mots dans des langues étrangères avec une certaine aisance qui se remarque particulièrement dans les visionnages vidéo. La séquence d'éveil a donc permis aux élèves de mémoriser et apprendre des mots dans diverses langues ce qui confirme notre première hypothèse : suite à la séquence d'éveils, les élèves seront capables de comprendre et dire oralement quelques mots en langues étrangères.

De manière générale, nous pouvons constater que les élèves ont plus de facilité à mémoriser les notions lexicales ce qui peut s'expliquer par l'entraînement répété à produire ou entendre les mots. C'est ce que démontre l'acquisition des « bonjours », cet item étant le mieux réussi nous pouvons supposer que c'est la répétition à plusieurs reprises à des moments disjoints dans la journée (rituel des mascottes, étude des bonjours de l'album) qui peut expliquer cette meilleure mémorisation. De plus, nous pouvons supposer qu'avoir recours à la scénarisation comme le stipulent Delmote ou le MNJS favorise la mémorisation de nouvelles notions. La gestuelle lors du réveil des mascottes a ainsi contribué à la mémorisation des élèves; par exemple, l'élève 1, AD. repère un drapeau non pas en le nommant mais en l'associant à la mascotte « *c'est le drapeau de Diego* ».

Nous remarquons également qu'il y a un meilleur score pour les premiers personnages étudiés, en effet le dernier personnage (langue bambara) a le score le plus faible pour les trois élèves. Nous pouvons avancer deux explications possibles :

✕ La première, les premiers personnages ont été abordés un nombre de fois plus importants, il y a donc un effet de répétition qui favorise ainsi la mémorisation des élèves. Par ailleurs, les élèves à la fin de la séquence ont déjà répété et appris un certain nombre de notions, leur mémoire arrive donc à saturation. Il est donc difficile pour eux de retenir de nouveaux éléments, pour rappel comme le précise Girard (1995) les enfants à cet âge ont une grande faculté d'oubli.

✕ La deuxième, qui est certainement la plus probable, s'explique par les ressemblances phonologiques entre certains mots. En effet le mot « chat » en français ressemble à « cat » en anglais qui lui-même ressemble étroitement à « kot » en arabe. Les trois élèves ont d'ailleurs fait un sans-faute sur ces trois items. « Chat » en chinois se dit « mao », les élèves ont, dès la première fois, fait le rapprochement entre « mao » et le « miaou » que fait le chat. Chat en bambara se prononce « jakuma », il n'y a dans cette langue aucune ressemblance phonologique, la sonorité n'est pas familière aux élèves c'est pourquoi ils semblent l'intégrer plus difficilement. Pour retenir ces notions lexicales, les élèves ont fait appel à leur compétence de discrimination auditive en écoutant, répétant et identifiant des sonorités parfois familières ou variées. Ils ont sollicité leur compétence métalinguistique, ce qui est d'ailleurs une hypothèse¹⁰ attendue par le projet EVLANG.

4.1.2 Acquisitions culturelles

Concernant les acquisitions culturelles rappelons qu'il convenait, par l'intermédiaire d'un album plurilingue, de faire découvrir aux élèves différentes cultures. Il semble ainsi possible d'affirmer suite aux réussites des évaluations et comparaison d'entretiens que cet album plurilingue a été une source riche en découverte. Grâce à ce support, les élèves :

- ✕ sont capables de nommer les pays des personnages et reconnaître le drapeau ;
- ✕ savent également identifier la langue parlée (anglais, chinois, arabe ou bambara) ;
- ✕ ont retenu des éléments culturels : calligraphie chinoise, écriture arabe.

Un point également important à relever est que les trois élèves ont su verbaliser les éléments culturels qu'ils ont appris pour chaque personnage. L'élève 2, AN. mentionne : « *on a appris à dire le pays où il habite* », « *dans quelle langue il parle et le bonjour* », « *comment on dit chat* »

¹⁰ H5 Ces activités sont susceptibles de favoriser le développement des capacités d'observation et de raisonnement métalinguistiques (et, plus largement, métacommunicatifs) des élèves à propos de langues familières ou non.

dans son pays », le drapeau et « *replacer sur la carte du monde* ». Mettre du sens derrière toutes ces acquisitions culturelles est selon moi déjà une grande réussite.

Il semblerait que le signe révélateur de « la découverte du monde » soit le drapeau car cet item est mentionné de multiple fois lors des entretiens et notamment dès l'entretien T0. En effet, le choix d'album des élèves 2 et 3 est motivé par ce critère.

Un autre élément qui a pu être déterminant dans les acquisitions culturelles c'est encore une fois la scénarisation avec les mascottes. En effet, celles-ci semblent avoir particulièrement attiré l'attention des élèves, ils ont d'ailleurs à plusieurs reprises fait référence aux mascottes lors de l'entretien T1. Les élèves 1 et 3 repèrent un drapeau non pas en le nommant mais en l'associant à la mascotte : « *Je vois le drapeau de Gianni* » (élève 3, IY).

Il semblerait également que les acquisitions culturelles des élèves ne s'arrêtent pas à la séquence pédagogique réalisée en période 3 mais remontent aussi aux activités d'éveil antérieures. Par exemple, l'élève 2, AN, fait référence à la Russie lors de l'entretien T1.

Un élément qui ne ressort pas lors de cette étude et qui pourtant faisait partie des critères évalués est « les caractéristiques physiques ». En étudiant certaines cultures nous aurions pu penser que les élèves relèveraient plus spontanément des caractéristiques physiques comme « les cheveux bouclés », « la peau foncée », « les yeux bridés », « le port du voile » or il n'y a que l'élève 1 qui l'évoque très rapidement. Donc contrairement à ce que nous aurions pu imaginer, les élèves de maternelle ne sont pas encore ancrés dans certains stéréotypes et n'associent pas de caractéristiques physiques à une culture en particulier.

Concernant la troisième hypothèse, tout au long des échanges que ce soit biographie langagière, tâche actionnelle, entretien T0/T1 ou encore lors des évaluations l'élève 3, IY, s'est montré particulièrement attaché et fier de sa culture arabe. Il a montré un réel engouement à l'aborder dans le cadre scolaire, comme le stipulaient Armand et al (2016). Ainsi, les activités d'éveil autour de la culture arabe par l'intermédiaire du personnage de Mr Omar ont permis de constater l'attachement qu'a IY à sa culture et de valoriser celle-ci dans le cadre de l'école. A plusieurs reprises il s'est montré très motivé et fier d'aider ses copains à prononcer convenablement et à partager certaines de ses expériences.

Finalement, nous pouvons valider les trois hypothèses énoncées. Suite à cette séquence pédagogique : les élèves savent comprendre et produire oralement quelques mots en langues étrangères, ils ont acquis des connaissances culturelles sur les pays abordés. Le cas de l'élève 3, IY, confirme que les activités d'éveils aux langues ont contribué à valoriser sa culture dans le cadre de l'école et ont été un facteur motivant. Ainsi, il semblerait que certaines hypothèses

testées dans le projet EVLANG à destination d'un public plus âgé, soient également transférables à des élèves de maternelle.

Néanmoins, nous pouvons émettre quelques réserves qui seront abordées dans la partie suivante.

4.2 Limites

Maintenant que l'analyse de la séquence d'éveil a été réalisée, il me semble important d'en connaître les limites. Celles-ci sont de natures diverses :

4.2.1 Contraintes temporelles et matérielles

Cette séquence pédagogique a été réalisée en période 3. Cette période comportant uniquement cinq semaines, le manque de temps a vraiment été un frein pour la mise en place optimale de la séquence. Par conséquent, la séquence d'éveil à la diversité a été très soutenue ne permettant pas, par exemple, de mettre en place des phases de réinvestissement pouvant assurer une meilleure mémorisation de la part des élèves. Lors de la dernière semaine, les enfants en plus de la tâche actionnelle ont dû participer à l'entretien T1. Ils ont également dû réaliser un dessin suivi d'un court échange, fait un retour sur la séquence pédagogique et deux évaluations, ce qui est très lourd et ne permet pas d'exploiter aux mieux les ressentis des élèves. Ainsi, cette séquence aurait pu être améliorée si le temps à disposition avait pu être allongé. Cette remarque est d'autant plus valable que Candelier affirme que pour être pleinement bénéfique, un « curriculum d'éveil » doit s'inscrire dans la durée : « pour que la rentabilité décelée apparaisse, il faut dépasser un seuil de 30 heures » (2003, p.329).

4.2.2 Manque de points de comparaison

Un élément qui selon moi représente une limite à cette étude et un certain frein pour l'analyse des résultats est d'avoir laissé le libre choix de l'album à l'élève comme support pour l'entretien. En effet, il s'agissait d'un choix pédagogique réfléchi ayant pour objectif de laisser l'élève s'exprimer librement sans l'influencer dans ces représentations initiales avec un support préétabli. Néanmoins, il a été difficile de prendre appui et d'analyser ces échanges car même si les neuf livres mis à disposition présentent de nombreuses similitudes, il y a forcément des variations d'un album à l'autre qui se répercutent entre les différents échanges ce qui peut biaiser l'analyse. Avec le recul, un entretien avec un questionnaire précis en plus de l'échange à partir d'un album aurait pu être plus judicieux afin de compléter l'échange et d'avoir ainsi les

mêmes points d’ancrage d’un élève à l’autre. Encore une fois, cette séquence aurait pu être retravaillée et améliorée si le temps de réflexion préalable avait été supérieur.

4.3.3 Faible nombre d’élèves de l’étude et manque d’objectivité

La troisième limite à cette étude est le faible nombre d’élèves incorporés dans l’échantillon d’expérimentation. Ce mémoire analyse le comportement de trois élèves, ce qui est vraiment très insuffisant pour pouvoir généraliser les conclusions obtenues à l’ensemble de la population de maternelle. En effet, cette recherche a été menée à très petite échelle, ce qui est peu représentatif et nécessite d’être approfondi. Pour pouvoir valider réellement mes hypothèses, il serait pertinent de mener cette étude auprès d’un plus grand nombre d’élèves en étudiant par exemple, a minima les comportements de tous les élèves de la classe.

Enfin, en tant que professeur des écoles dans cette classe depuis le début de l’année, les intonations et la formulation des questions que j’ai pu poser aux élèves ou encore le langage non verbal tel que les postures ou les mimiques peuvent varier d’un élève à l’autre et alors orienter les réponses des élèves.

Conclusion

En définitive, cette séquence pédagogique articulée autour d’un album plurilingue et d’un rituel scénarisé a pu mettre en évidence les apports d’une approche plurilingue et pluriculturelle en classe dès la maternelle. Malgré les limites énoncées, les élèves ont appris à produire oralement et à comprendre des mots dans diverses langues. En plus de ces compétences linguistiques, ils ont également acquis des connaissances culturelles diverses. Il est ainsi possible d’affirmer que l’album plurilingue est un outil très riche particulièrement vecteur d’apprentissages plurilingues et pluriculturels. De plus, mettre en avant et valoriser les langues parlées au sein de la classe permet de renforcer les liens et de faire des singularités de chacun un levier d’apprentissage motivant pour les jeunes enfants.

Bibliographie

Ressources théoriques

- Armand, F., Gosselin-Lavoie, C. & Combes, E. (2016). Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues. Canada : *Nouvelle revue Synergies* 9.
- Armand, F Pelletier, M., St-Hilaire, L., Gosselin-Lavoie, C. (2015). Littérature jeunesse et interactions orales : discuter de la diversité linguistique et culturelle, de différence, du rejet du racisme. Canada : *Québec Français* n°174
- Assemblée Générale des Nations Unies (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. New York
- Candelier, M. (2003). *Chapitre 1. Evlang : les enjeux*. Dans : Michel Candelier éd., *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne*, pp. 19-38. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Candelier, M. (2003). *Chapitre 13. Perspectives*. Dans : Michel Candelier éd., *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne* (pp. 327-340). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Candelier M., Kervan M. & Remy-Thomas F. (2003). Une approche plurielle des langues à l'école primaire, *Le français aujourd'hui*, n°142, pp. 55-67.
- Dabène, L. (2003). Préface. Dans : Michel Candelier éd., *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne* (pp. 13-17). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Dodane, C. (2009). L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ? *La Clé des Langues*. Lyon : ENS de LYON/DGESCO
- Hawkins E. 1992. La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire. Dans : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°6, Langues vivantes et français à l'école, sous la direction de Gilbert Ducancel, pp. 41-56.
- Kevran M. (2006). Pourquoi et comment faire appel à la diversité des langues du monde à l'école primaire. Dans : *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, 6 N° 38
- Kervran, M. (2013). *Les langues du monde au quotidien cycle 1*. SCÉRÉN-CRDP de l'académie de Rennes.
- Piccardo, E., Payre-Ficout, C. Germain-Rutherford, A. et Townend, N. 2018. Des scénarios actionnels pour valoriser les compétences plurilingues et pluriculturelles des apprenants : le projet LINC DIRE. Les *Langues Modernes* 1, pp.67-76

Sites internet :

- Albums jeunesse édités par DULALA pour faire des langues une richesse partagée. (2020)
Repéré le 20/12/2020 à : <https://www.dulala.fr/albums-jeunesses-dulala/>
- Armand, F. (2010). ELODIL - Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique.

Repéré le 13/03/2021 à : <http://www.elodil1.com/>

- Bezault, E. (2015). *Vidéos de DULALA sur le bilinguisme et le plurilinguisme : des spécialistes répondent aux questions !* Dulala.
Repéré le 26/02/2021 à :
https://www.youtube.com/watch?v=Ebs0qemwqIw&t=3s&ab_channel=DULALA-D%27UNELANGUEAL%27AUTRE
- Delmote, G. (s.d.). Comment et quand sensibiliser les élèves de maternelle à une langue vivante étrangère ? *Les langues vivantes en maternelle*. Primlangues.
Repéré le 13/03/2021 à : <https://primlangues.education.fr/ressources/activites-en-classe/les-langues-vivantes-en-maternelle>
- Gobbé-Mévellec, E. (2017). Livre Ensemble : des albums plurilingues et pluriculturels pour rencontrer l'autre à travers la littérature
Repéré le 13/03/2021 à : <https://urlz.fr/fBFy>

Ressources institutionnelles

- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur de la jeunesse et des sports (MENJS)
 - ✕ Bulletin officiel n°1 du 14 février 2002
Repéré 10/04/19 à : <https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2002/hs1/hs1.pdf>
 - ✕ Programme d'enseignement de l'école maternelle, Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.
Repéré le 22/03/19
à : https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.htmlcid_bo=86940
 - ✕ Les langues vivantes étrangères à l'école maternelle, Bulletin officiel spécial n°22 du 29 mai 2019.
Repéré le 22/03/19 :
<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915455N.htm>
 - ✕ Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance (1)
Repéré le 01/04/2021 à :
<https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474>
 - ✕ Texte de cadrage eduscol, cycle 1 : La littérature de jeunesse (partie IV)
Repéré le 01/04/2021 à :
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/76/3/Ress_c1_langage_litterature_cadrage_774763.pdf

Table des annexes

Annexe 1 : Les hypothèses testées par le projet EVLANG.....	39
Annexe 2 : Les fleurs des langues de la classe	40
Annexe 3 : Guide d'entretien de la biographie langagière	42
Annexe 4 : Albums à disposition pour les entretiens T0 et T1	43
Annexe 5 : Affichages de la tâche actionnelle.....	44
Annexe 6 : Dessins libres.....	45
Annexe 7 : Tableau récapitulatif évaluation des acquis du rituel des mascottes.....	46
Annexe 8 : Exemples d'activités réalisées lors de la séquence.....	47
Annexe 9 : Retranscription de l'entretien biographie langagière de l'élève 1, AD.	48
Annexe 10 : Retranscription de l'entretien biographie langagière de l'élève 2, AN.	49
Annexe 11 : Retranscription de l'entretien biographie langagière de l'élève 3, IY.	50
Annexe 12 : Retranscription de l'entretien T0 de l'élève 1 AD.	51
Annexe 13 : Retranscription de l'entretien T0 de l'élève 2 AN.	52
Annexe 14 : Retranscription de l'entretien T0 de l'élève 3 IY.	53
Annexe 15 : Retranscription de l'entretien T1 de l'élève 1 AD.	54
Annexe 16 : Retranscription de l'entretien T1 de l'élève 2 AN.	55
Annexe 17 : Retranscription de l'entretien T1 de l'élève 3 IY.	56

Annexe 1 : Hypothèses testées par le projet EVLANG

Source : Candelier, M. 2003. Chapitre 1. Evlang : les enjeux. Dans : Michel Candelier éd., *L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang : bilan d'une innovation européenne* (pp. 19-38). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

- H1** Des activités régulières du type éveil au langage à l'école primaire sont susceptibles de faire évoluer les représentations et attitudes des élèves vis-à-vis des langues et cultures (environnantes ou géographiquement éloignées) dans le sens d'une ouverture plus grande à ce qui leur est non familier et d'un intérêt plus grand pour la diversité.
- H2** Dans le contexte de classes formées d'élèves d'origines linguistiques et culturelles diverses, ces activités sont susceptibles de contribuer à une valorisation de chaque langue et culture aux yeux des élèves qui en sont originaires comme à ceux de leurs camarades.
- H3** Ces activités sont susceptibles d'accroître chez les élèves le désir d'apprendre des langues.
- H4** Ces activités sont susceptibles de diversifier l'éventail des langues que les élèves désirent apprendre (ajout d'autres langues, moindre concentration sur la/les langue(s) dominante(s)). Ce désir peut, si les conditions de sa réalisation sont offertes, entraîner un choix plus diversifié des langues apprises par la suite.
- H5** Ces activités sont susceptibles de favoriser le développement des capacités d'observation et de raisonnement métalinguistiques (et, plus largement, métacommunicatifs) des élèves à propos de langues familières ou non
- H6** Ces activités sont susceptibles de favoriser chez les élèves la prise de conscience et le développement de la maîtrise de certaines démarches d'apprentissage linguistique.
- H7** Ces activités sont susceptibles de contribuer à de meilleures performances des élèves lors de l'ensemble des apprentissages linguistiques en cours ou ultérieurs. Les élèves qui ont bénéficié de ces activités possèdent une meilleure maîtrise de leurs comportements langagiers.
- H8** Les objectifs correspondant aux hypothèses 1 à 7 ne peuvent être atteints qu'à partir d'un certain degré de diversité des langues à propos desquelles les activités s'exercent.
- H9** Pour peu que la démarche pédagogique employée donne à chaque élève l'occasion de s'impliquer activement, les effets correspondant aux hypothèses 1 à 7 ne sont pas limités aux élèves généralement les plus performants.
- H10** Il est possible de concevoir des supports didactiques (matériaux et canevas d'activités) tels que des maîtres généralistes de l'enseignement primaire puissent les utiliser avec suffisamment de profit pour que les hypothèses précédentes soient vérifiées, pour peu qu'une formation/sensibilisation de base leur soit donnée.
- H11** La valorisation et/ou l'appropriation de la démarche et des objectifs par le maître influe(nt) sur l'implication et les résultats des élèves.

Annexe 2 : Les fleurs des langues de la classe

Chers parents,

Dans la continuité de notre voyage à travers le monde, nous allons commencer à la rentrée de janvier un projet d'éveil aux langues et à leur culture. Afin de mener à bien ce projet j'aurais besoin de connaître la ou les langues parlée(s) par les familles de la classe.

Tous trouveront joint à ce mot, des « pétales » de différentes couleurs, ils serviront à former les fleurs des langues de la classe.

Il vous souhaitez nous aider à les construire, merci de compléter chaque pétale en suivant les consignes ci-dessous.

Cette activité est à réaliser avec votre enfant pour qu'il puisse ensuite participer en classe mais ce n'est en aucun cas un exercice d'écriture ou de copie pour votre enfant.



Inscrire sur le :

- **pétale jaune**, la langue parlée à la maison et ajouter le « bonjour/salut » dans cette langue. (Écrire si nécessaire la traduction avec l'alphabet français pour aider à la prononciation)
- **pétale rose**, une autre langue que votre enfant connaît/a l'habitude d'entendre et ajouter le « bonjour/salut » dans cette langue.
- *Il vous n'êtes pas concernés, laissez tout simplement le pétale vide.*
- **pétale bleu**, une langue que votre enfant aimerait apprendre.

Merci beaucoup pour votre aide et votre participation !

Maitresse Juliette

Figure 1 : enquête réalisée auprès des familles de la classe

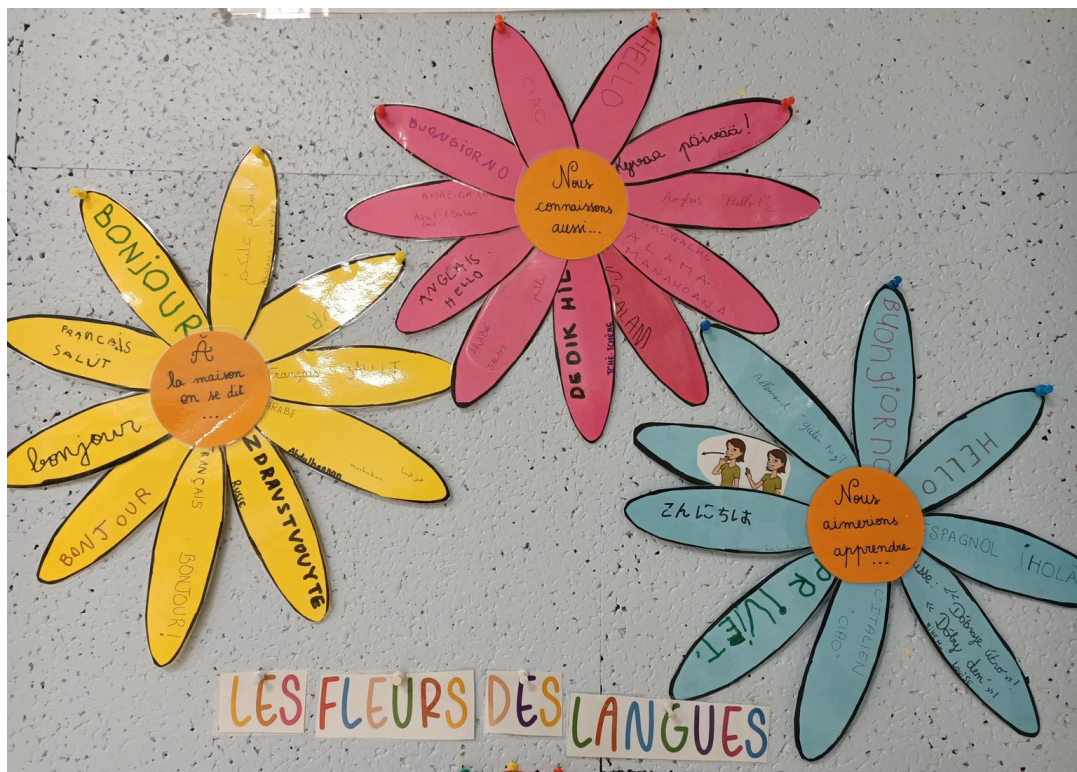
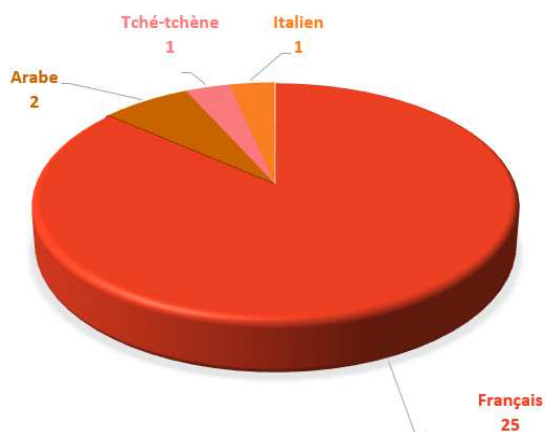


Figure 2 : Les fleurs des langues de classe

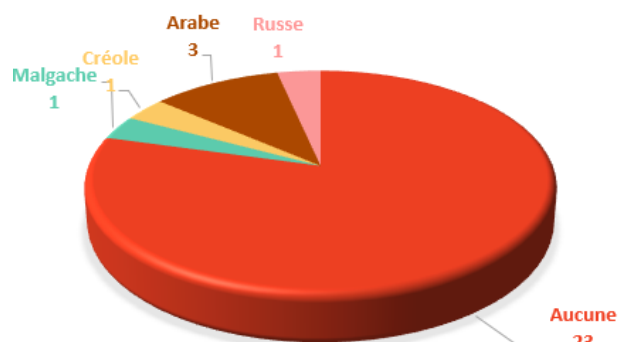
Tableau 1 : Retour de l'enquête aux familles

	Langue parlée dans la famille	Autres langues connues	Langue
1	FRANÇAIS		JAPONAIS
2	FRANÇAIS		ESPAGNOL
3	ITALIEN	ARABE / FRANÇAIS	ANGLAIS
4	FRANÇAIS		ITALIEN
5	FRANÇAIS		ESPAGNOL
6	FRANÇAIS		ANGLAIS
7	FRANÇAIS		ANGLAIS
8	FRANÇAIS		ITALIEN
9	FRANÇAIS	MALGACHE	ANGLAIS
10	FRANÇAIS		ESPAGNOL
11	FRANÇAIS		ANGLAIS
12	ARABE	FRANÇAIS	ANGLAIS
13	FRANÇAIS		ESPAGNOL
14	FRANÇAIS		ANGLAIS
15	FRANÇAIS		ITALIEN
16	TCHE-TCHENE	RUSSE / FRANÇAIS (école)	ANGLAIS
17	FRANÇAIS		RUSSE
18	FRANÇAIS	ARABE	ANGLAIS
19	ARABE	FRANÇAIS (école)	ANGLAIS
20	FRANÇAIS		ANGLAIS
21	FRANÇAIS		ALLEMAND
22	FRANÇAIS		ITALIEN
23	FRANÇAIS		RUSSE
24	FRANÇAIS		ANGLAIS
25	FRANÇAIS		ANGLAIS
26	FRANÇAIS	ARABE	ANGLAIS
27	FRANÇAIS		ANGLAIS
28	FRANÇAIS		CHINOIS
29	FRANÇAIS	CREOLE	ANGLAIS

LANGUES PARLÉES DANS LES FAMILLES



AUTRES LANGUES PARLÉES PAR LES FAMILLES DE LA CLASSE



Figures 3 : répartition des langues parlées dans les familles de la classe

Annexe 3 : Guide d'entretien biographie langagière

Source : Adaptation du protocole de collecte de données du projet LINCDIRE – Entretien semi-directif (T0)

ENVIRONNEMENT LANGAGIER	
<ul style="list-style-type: none"> <i>x</i> Quelle langue parles-tu à la maison avec papa et maman ? <i>x</i> Est-ce que tu as déjà entendu une autre langue ? Par qui ? Où ça ? 	
OUI	NON
<ul style="list-style-type: none"> <i>x</i> Connais-tu le nom de cette langue ? <i>x</i> Est-ce que tu comprends quand ils parlent dans cette langue ? <i>x</i> Est-ce que tu parles cette autre langue ? 	
OUI	NON
<ul style="list-style-type: none"> <i>x</i> Peux-tu me donner des exemples de ce que tu sais dire ? 	
<ul style="list-style-type: none"> <i>x</i> Est-ce que tu connais des mots qui ne sont pas en français ? 	
OUI	NON
<ul style="list-style-type: none"> <i>x</i> Quelle langue parles-tu à la maison avec papa et maman ? <i>x</i> Que sais-tu dire ? Peux-tu me donner des exemples ? <i>x</i> Est-ce que tu regardes des dessins animés dans une autre langue ? 	
ENVIRONNEMENT CULTUREL	
<ul style="list-style-type: none"> <i>x</i> Est-ce que tu as déjà voyagé ? <i>x</i> Qu'est-ce que tu as retenu de ce voyage ? Ce que tu as aimé (le meilleur moment) ? Ce que tu n'as pas aimé ? 	
OUI	NON
ACTIVITÉS D'ÉVEIL EN CLASSE	
<ul style="list-style-type: none"> <i>x</i> Nous avons travaillé depuis le début de l'année sur la découverte du monde : qu'est-ce que tu as retenu ? <i>x</i> Qu'est-ce que tu as aimé ? <i>x</i> Qu'est-ce que tu n'as pas aimé ? 	

Annexe 4 : Albums à disposition pour les entretiens T0 et T1



Figure 4 : Albums à disposition pour les entretiens T0 & T1

- *Tout le monde dit hello*, Kris Di Giacomo (2009)
- *Le tour du monde des bonnes manières*, Sophie Fournier (2013)
- *L'éléphant barrit-il en japonais ?*, Lila Prap (2005)
- *Chanson du monde : 22 chansons du Brésil au Vietnam*, Chantal Grosliéziat (2012)
- *Enfants du monde*, Estelle Vidard et Mayalen Goust (2003)
- *La famille Oukilé parle anglais*, Béatrice Veillon (2013)
- *Comptines et berceuse de babouchka*, Nathalie Soussana (2006)
- *Les plus belles berceuses du monde : 23 berceuses du Mali au Japon*, Chantal Habyalimana (2008)
- *All are welcome*, Alexandra Penfold (2019)

Annexe 5 : Affichages tâches actionnelles



Figure 5 : Tâche actionnelle, affichage Sir Oliver



Figure 6 : Tâche actionnelle, affichage Khadija



Figure 7 : Tâche actionnelle, affichage Madame Maku



Figure 8 : Tâche actionnelle, affichage Mr Omar

Annexe 6 : Dessins libres



Figure 9 : dessin de fin de séquence de l'élève 1, AD.



Figure 10 : dessin de fin de séquence de l'élève 2, AN.



Figure 11 : dessin de fin de séquence de l'élève 3, IY.

Annexe 7 : Tableau récapitulatif évaluation des acquis du rituel des mascottes

Evaluation menée le 23/02/2021

Ce tableau permet de synthétiser les résultats obtenus suite à l'évaluation des élèves sur le rituel des mascottes.

Sur la colonne de gauche : les langues * de chaque mascotte, et pour chaque langue :

- PO (production orale) : “bonjour”, l'élève doit réveiller la mascotte dans sa langue.
- NC (notion culturelle) : l'élève doit savoir dire le pays d'où vient la mascotte.
- CO (compréhension orale) : Quelle mascotte doit retourner l'élève quand je dis “Salam Aleykoun” ?

	L'élève connaît / sait faire seul.	+2
	L'élève a besoin d'aide pour donner une réponse.	+1
	L'élève n'a pas su répondre.	+0

	Elève 1. AD			Elève 2. AN			Elève 3. IY			/18
	PO	NC	CO	PO	NC	CO	PO	NC	CO	
FR										18
AN										18
AL										12
ES										14
AR										16
RU										14
CH										16
IT										13
BA										10
MA										14
/20	19	10	18	14	9	18	20	18	20	

* FRançais, ANglais, ALlemand, ESpagnol, ARabe, RUSse, CHinois, ITalien, BAmbara, MAlgache.

Annexe 8 : Activités réalisées lors de la séquence



Figure 12 : atelier cuisine, recette langues de chat de Sir Oliver



Figure 13 : découverte de la mappemonde



Figure 14 : Découverte des albums de littérature de jeunesse en arabe



Figure 15 : atelier de calligraphie chinoise

Annexe 9 : Retranscription de l'entretien biographie langagière de l'élève 1, AD.

Date	14/ 12 /2020
Heure	10h
Durée	7 min
Niveau de classe	GS

JC est l'enseignante.

AD est l'élève 1.

JC : Alors, AD., quelle langue tu parles à la maison avec papa maman ?

AD : **Français**

JC : D'accord, et est-ce que tu as déjà entendu une autre langue ?

AD : Hmmm (réfléchis)

JC : Tu peux prendre ton temps pour réfléchir et tu peux me dire non si tu ne trouves pas.

AD : En fait **ma tata elle est en Turquie** et du coup elle a un copain qui s'appelle je sais plus comment.

JC : Tu es déjà allée en Turquie avec ta tata ?

AD : **Si je suis déjà allée en Turquie**, mais une seule fois, en fait non, je ne sais pas combien de fois.

JC : D'accord. Et tu as déjà voyagé avec papa et maman ? Est-ce que tu es déjà allée dans d'autres pays ?

AD : Bon en tout premier, **on était en Finlande** et comme on a déménagé, on est atterri en France. **En Finlande, il faisait tout le temps froid.**

JC : D'accord, et à part la Finlande ? Est-ce que tu as fait autre chose ? D'autres pays ?

AD : Bah la Turquie

JC : Qu'est-ce que tu as retenu de la Turquie ?

AD : Je sais pas, je m'en souviens plus trop. Et la Finlande je m'en souviens plus mais quand on est allé faire du **ski de fond**, j'avais dit à ma maman « est-ce que c'est la première fois que je fais du ski de fond ? » Bah non, parce qu'en fait, j'en ai fait aussi en Finlande, mais je ne m'en rappelle plus. J'étais trop bébé.

JC : D'accord c'est super. Alors maintenant j'aimerais savoir ce que tu as appris depuis le début de l'année ? Qu'est-ce que tu as retenu de ce qu'on a fait ? P

AD : Hmmm (réfléchis) La Russie !!!

JC : Quoi d'autre ? Avant les vacances en tout début d'année ? Tu te souviens le premier endroit qu'on a fait. On est allé en en A....

AD : ...Frique.

JC : Et qu'est ce qui t'a plu dans ce qu'on a fait ? ou bien ce qui ne t'a pas plu ?

AD : **J'ai bien aimé les poupées russes et les sapins. Y a aussi les mosaïques d'Afrique** quand on devait décalquer et Jean il croyait qu'il fallait colorier.

JC : Il y a autre chose ? Tu te souviens de comptines peut-être ?

AD : Tu sais la nouvelle, là ou y avait « bossi bossa » (référence à la comptine Baba yaga de Pakita) celle-là on peut la revoir je m'en souviens plus trop.

JC : Et qu'est-ce que tu connais là ? Comme mot dans plusieurs langues ? Est-ce que tu peux me dire des mots que t'as retenu ?

AD : Oui mais ça dépend des pays !

JC : Alors dis-moi, tous les mots que tu connais. Tu me les dis et moi je les écris. (Commence à chanter la comptine des bonjours) « Hey, he... »

AD : « **hello** », « **bonjour** »

JC : Tu sais dire quoi d'autre ?

AD : « **Guten tag** »

JC : C'est en quelle langue guten tag ?

AD : J'sais pas. Y a aussi « **Buenos días** »

JC : C'est quelle langue ?

AD : Je sais pas. Je sais aussi dire « welcome ». (hésitation) ça veut dire "bienvenue" en anglais.

JC : Et en russe ? tu te souviens de mots qu'on a appris ?

AD : (hésitation)

JC : Comment s'appelle la maison de babayaga ?

AD : Une « isba » et y a aussi « matriochka »

JC : Super, tu en connais plein des mots tu vois. Et « au revoir », comment on dit au revoir en anglais ?

AD : **Good bye** !

JC : Super !!! Ça te plaît de travailler sur les langues ?

AD : Oui j'aime bien.

JC : Très bien, merci AD.

Annexe 10 : Retranscription de l'entretien biographie langagière de l'élève 2

Date	14/12/2020
Heure	10h15
Durée	7 min
Niveau de classe	GS

JC est l'enseignante.
AN est l'élève 2.

JC : Tu sais pourquoi tu es là AN. ?
AN : Non
JC : On va travailler ensemble autour des langues. Mais tu n'es pas tout seul il y a aussi AD, IY, IR, AN et BA. Donc je vais te poser des petites questions. Il faut juste répondre comme tu veux, simplement et si tu ne sais pas tu peux me dire que tu ne sais pas.
JC : Tu parles quelle langue à la maison ?
AN : **Français** mais mes parents ils parlent des fois un peu anglais.
JC : Des fois ? Entre papa et maman ?
AN : Oui.
JC : Et pourquoi ils parlent anglais ?
AN : Je sais pas
JC : Et c'est souvent ?
AN : Et moi je sais dire quelques mots en anglais. Ils parlent souvent, ils parlent un peu l'anglais tous les jours pour s'entraîner à apprendre des mots. Ils m'apprennent des mots aussi.
JC : Et dis-moi, est-ce que tu as déjà entendu parler une autre langue ?
AN : Bah **l'anglais et l'Italie** aussi.
JC : Tu veux dire l'italien ? Pourquoi l'italien ?
AN : Parce que je suis allé une fois. Et en **Autriche** aussi je suis allé.
JC : Et tu ne m'avais pas dit que t'avais ta grand-mère ... ?
AN : (coupe la parole) Ma grand-mère, ma grand-mère elle habite un endroit... Je sais plus comment ça s'appelle.
JC : C'est en Russie je crois non ?
AN : Oui en Russie
JC : Et est-ce que tu as déjà entendu ta grand-mère parler russe ?
AN : Mais c'est la grand-mère de mon papa en fait.
JC : Ah ! Donc c'est ton arrière-grand-mère et tu ne la connais pas. Donc tu n'as jamais entendu le Russe. Donc, tu sais parler que le français.
AN : (coupe la parole) ... Et quelques mots en anglais.
JC : Qu'est-ce que tu sais me dire en anglais ?
AN : « **No** », « **yes** », « **red** » et aussi (chantonne la comptine) « **hey, hello** »... « **welcome** ».
JC : Super ! tu vois que tu en connais.
JC : Et dis-moi, est-ce que déjà voyagé avec papa et maman ?

AN : Euh oui
JC : Alors où ça ?
AN : En **Italie**, euh (réfléchis), en Autriche
JC : Et c'était pour les vacances ?
AN : Euh oui, avec papa et maman. C'était pour les **grandes vacances** pour aller chez les moyens.
JC : D'accord, super ! Et qu'est-ce que tu as retenu de ces voyages ?
AN : Il y avait une **piscine très froide dehors en Autriche**.
JC : Et quoi d'autre ?
AN : Et il y avait une piscine intérieure très chaude avec du courant, et une autre avec des bulles.
JC : Et c'était un peu différent là-bas ? Tu t'en souviens ?
AN : **Pour aller en Italie j'ai pris un train de nuit**.
JC : Oh chouette ça
AN : (coupe la parole) et pour le retour aussi ! **On mangeait des pizzas** dans un restaurant. Parce qu'on avait rien mangé sinon.
JC : Qu'est-ce que tu as vu en Italie ?
AN : J'ai vu un **musée**.
JC : Un musée de quoi, tu te souviens ?
AN : A l'intérieur des **statues**.
JC : D'accord. Et maintenant j'aimerais savoir ce que tu as retenu depuis le début de l'année ? Ce qu'on a vu ensemble dans la classe ? On a commencé l'année en faisant quoi ?
AN : La **montgolfière de voyage avec les prénoms**.
JC : Et qu'est-ce qu'on a appris ?
AN : La **comptine des bonjours** !
JC : Et on a fait quels pays déjà ? On a commencé par quoi ?
AN : L'Afrique ! avec l'Afrique de Zigomar (fait référence à l'album de Philippe Corentin)
JC : Et qu'est-ce qu'on a fait d'autre dernièrement après les vacances ?
AN : La Russie !
JC : Ça t'a plu ?
AN : Oui
JC : Qu'est qui t'as plu ?
AN : Le coloriage avec la poupée russe. Les histoires de poupées russes. Et les comptines et la cuisine, j'adore la cuisine.
JC : Très bien. À la rentrée des vacances tu vas voir on va faire un super travail ensemble.

Annexe 11 : Retranscription de l'entretien biographie langagière de l'élève 3, IY.

Date	14/12/2020
Heure	10h25
Durée	6 min
Niveau de classe	GS

JC est l'enseignante.
IY est l'élève 3.

JC : Alors, toi tu t'appelles ?
IY : IY...
JC : Super, quelle langue tu parles à la maison avec papa maman ?
IY : En **arabe**.
JC : Tu parles toujours en arabe ?
IY : Non aussi en français.
JC : Quand est-ce que tu parles en arabe alors ? Et quand est-ce que tu parles en français ?
IY : **Je parle en arabe en même temps en français**.
JC : D'accord, et tu parles quoi le plus ? l'arabe ou le français ?
IY : Les deux. Mais maman et mamie elles parlent que l'arabe.
JC : Ok, est-ce que tu as déjà entendu une autre langue ?
IY : (hoche la tête)
JC : Non. Et qui parle arabe dans la famille ? Tout le monde ?
IY : Oui
JC : Et le français ? Tout le monde parle français dans la famille ?
IY : Non y a que moi.
JC : Que toi ? Y a pas maman et papa ?
IY : Non, et j'ai une sœur mais elle est encore bébé. Elle se met déjà debout ma sœur.
JC : OK, et toi ? Est-ce que tu sais parler cette langue arabe ?
IY : Ah oui !
JC : C'est super ça, et tu peux me dire quelques mots ?
IY : Par exemple, **moi je vais dire « au revoir, au revoir » à ma mamie et je vais dire « Bssalama »** (au revoir en marocain)
JC : Ok, et si tu veux lui dire bonjour ?
IY : Bonjour, je lui dis « **Salam aleykoun** »
JC : C'est super tout ça. Et dis-moi IY. est-ce que tu as déjà voyagé ?
IY : Ouais et ça fait quand moi j'avais 3 ans
JC : Tu avais 3 ans et tu es allé où ?
IY : **Au Maroc** et bientôt je vais re aller au Maroc.
JC : Et est-ce que tu as déjà fait d'autres pays que le Maroc ?
IY : Oui, là où ma mamie elle va avec mon papy. Et aussi à Algérie (?) C'est trop long. Je suis allé avec la voiture de mon papa et ma maman.

JC : Et qu'est-ce que tu aimes quand tu vas au Maroc ? C'est quoi ton meilleur moment au Maroc ?
IY : Je me souviens pas. (*temps de pause*). Ah c'est bon je me rappelle maintenant... C'est **quand je suis parti voir la maman de ma maman**.
JC : Donc ta mamie ?
IY : Oui, j'ai deux mamies. Et j'suis parti voir le père de ma maman.
JC : Donc tu as vu ta famille.
IY : Oui, et même la sœur de ma maman.
JC : Et qu'est-ce que tu te souviens de ce voyage ?
IY : Je me souviens, je me souviens quand je suis parti à l'avion.
JC : Et qu'est ce qui change au Maroc, tu te souviens ?
IY : Quand on est arrivé il faisait la nuit. Et quand on montait à l'avion, c'était soleil.
JC : D'accord. Ah oui, le soleil au-dessus des nuages. Maintenant j'aimerais que tu me dises ce que tu as appris depuis le début de l'année ? Qu'est-ce qu'on a vu ensemble sur les langues ? On a vu plein de choses.
IY : L'Afrique.
JC : Et on est où en ce moment ?
IY : Les matriochkas
JC : Oui mais c'est dans quel pays que l'on trouve les matriochkas ?
IY : (réfléchis)
JC : C'est la "RU..."
IY : "...SSIE"
JC : Et qu'est-ce que tu as retenu ?
IY : La chanson quand on faisait la danse (fait référence à balalaïka)
JC : Et qu'est-ce que tu as aimé depuis le début de l'année sur les langues ? La comptine des bonjours ?
IY : Oui, j'en connais beaucoup des bonjours ?
JC : Tu connais quoi comme dans d'autres langues ?
IY : Je sais dire « **bonjour hello guten tag** »
Je sais dire « au revoir » en anglais.
JC : Comment on dit ça ?
IY : « **good bye** »
JC : Et j'ai une dernière question pour toi. Qu'est-ce que tu as aimé depuis le début et qu'est-ce que tu n'as pas aimé sur les pays qu'on a fait depuis le début ?
IY : Moi j'ai tout aimé.

Annexe 12 : Retranscription de l'entretien T0 de l'élève 1, AD.

Date	04 /01 /2021
Heure	11h30
Durée	5 min
Niveau de classe	GS
Album choisi	<i>Enfants du monde, Estelle Vidard et Mayalen Goust (2003)</i>

JC est l'enseignante.
AD est l'élève 1.

JC : Alors, dis-moi ! Pourquoi tu as choisi ce livre ?

AD : (*Montre du doigt des images*)

JC : Qu'est-ce qu'il y a sur ces images ?

AD : Et ben, il y a des dessins... Des cerfs-volants Il y a des gens ils sont contents.

JC : Qu'est-ce que tu peux me dire d'autre sur ce livre ? Tu m'as dit qu'il y avait plein de choses à dire.

AD : C'est simple, **je sais que là c'est le Japon.**

JC : Comment tu sais que c'est le Japon ?

AD : Parce que là (*feuillète le livre en cherchant une page*), **il y a des écritures.** (*Cherche la bonne page et montre les kanjis du doigt*)

JC : C'est vrai tu as raison ! Comment tu connais les écritures japonaises ?

AD : Parce que LU. il en a fait un livre. (son grand-frère)

JC : Super ! Et qu'est-ce que tu connais sur le Japon ? Est-ce que tu reconnais des choses sur cette page ?

AD : Là ils mangent... la petite fille est en train de manger.

JC : Ils **mangent** avec quoi ?

AD : **Pas comme nous**

JC : Je crois qu'ils mangent avec des baguettes.

AD : Ah oui, on en a mais Lucien il a du mal.

JC : Est-ce que tu as reconnu autre chose ?

AD : Oui un petit peu.

JC : Dis-moi !

AD : Je reconnais ça ! (*en pointant l'album*)

JC : C'est quoi ça ? Comment ils sont ces gens ?

AD : **Ils sont marron.**

JC : Et qu'est ce qui te dit qu'ils viennent d'un autre pays alors ?

AD : Parce que eux aussi ils sont marron.

JC : Mais ça veut dire quoi ils sont marrons ? Ils ont une couleur de peaux différentes ?

AD : Oui c'est ça.

JC : Y a quoi là ?

AD : Y a des écritures !

JC : Est-ce que tu reconnais d'autres choses qui pourraient te faire penser à des pays ?

AD:(*feuillète attentivement l'album*)

JC : Ah ! Tu as trouvé d'autre chose ? C'est quoi ça ?

AD : Une famille. (*Puis montre des femmes voilées*) **Y a des mamans qui ont la même chose**

JC : Oui tu as raison, les mamans de IY., AM., et RO.

Ok, super c'est tout bon pour moi. Merci beaucoup AD.

Annexe 13 : Retranscription de l'entretien T0 de l'élève 2, AN.

Date	04/01/2021
Heure	12h45
Durée	3 min 30
Niveau de classe	GS
Album choisi	<i>La famille Oukilé parle anglais</i> , Béatrice Veillon (2013)

JC est l'enseignante.
AN est l'élève 2.

AN : Là (*en montrant du doigt*) **y a des drapeaux maitresse !**

JC : Assis-toi ! alors, montre-moi le livre que tu as choisi : *La famille Oukilé*. Alors tu as choisi ce livre parce qu'il y a des dra...

AN :Peaux (*en coupant la parole*).

JC : Est-ce que tu reconnais des drapeaux ?

AN : (*il réfléchit*) non (*montre finalement un drapeau du doigt*) où il y a les poupées russes.

JC : Montre-moi, non ce n'est pas le drapeau de la Russie celui-là.

JC : Pourquoi tu as choisi ce livre alors ? Tu as regardé que la couverture ou tout le livre ?

AN : Que la couverture.

JC : Ok, tu veux regarder à l'intérieur voir si tu reconnais quelque chose ?

AN : (*montre du doigt*) C'est Paris.

JC : Non, mon grand ce n'est pas Paris, c'est en Angleterre à Londres.

AN : (*tourne les pages une par une*)

JC : Là, est-ce que tu reconnais ici ? (*Montrant du doigt*)

AN : En **Afrique !**

JC : C'est l'Afrique bien, comment tu reconnais que c'est l'Afrique ?

AN : Parce **qu'il y a des animaux de l'Afrique**. Y a des camions d'Afrique avec des rayures de zèbres.

JC : Oui tu as bien raison, quoi d'autre ? Qu'est ce qui te fait penser au monde ?

AN : **Je reconnais des gens qui parlent d'autres langues**

JC : Comment tu reconnais que c'est d'autres langues ?

AN : **Parce que c'est dans un autre pays.**

JC : C'est dans un autre pays tu as raison. Est-ce que tu reconnais autres choses ?

AN : Ils ont des cerfs-volants, **c'est l'hiver** (*en voulant parler de la banquise*).

JC : Oui c'est l'hiver tu as raison. Et est-ce que là-dessus, tu reconnais des petites choses ?

AN : Non.

JC : D'accord très bien AN. Tu n'as plus rien, à me montrer ?

AN : Non j'ai fini maitresse

JC : Très bien, merci AN.

Annexe 14 : Retranscription de l'entretien T0 de l'élève 3, IY.

Date	04/01/2021
Heure	12h45
Durée	4 min 30
Niveau de classe	GS
Album choisi	<i>La famille Oukilé parle anglais</i> , Béatrice Veillon (2013)

JC est l'enseignante.
IY est l'élève 3.

JC : Alors IY, pourquoi tu as choisi ce livre ?

IY : **Parce que ça me fait penser au Maroc.**

JC : Au Maroc ?

IY : **Au Maroc, elle est un petit peu comme ça** (*en montrant la couverture de l'album*). Parce que je vois des châteaux là et un pont...

JC : D'accord, qu'est-ce que tu reconnais d'autre sur ce livre ?

IY : **Je vois des drapeaux**

JC : Et est-ce que tu reconnais des drapeaux ?

IY : (*hésitations*)... **Là c'est l'Algérie !**

JC : T'es sur ? Là ce n'est pas l'Algérie mon grand c'est le drapeau des Etats-Unis.

JC : Et à l'intérieur est-ce que tu reconnais d'autres choses ? Tu as regardé la couverture ou tu as regardé les pages aussi ?

IY : ça, **ça me fait penser à le père de ma maman**, il a une voiture rouge (*en faisant référence au bus rouge à étage*)

JC : Et il habite où le père de ta maman ?

IY : Au Maroc

JC : D'accord, et à l'intérieur mon grand tu as trouvé quelque chose ?

IY : Ça me fait penser à quand on est parti au zoo (*page savane*)

JC : Ça te fait penser à quel pays ?

IY : Je sais pas

IY : (*tourne les pages*). C'est tout maitresse !

JC : Très bien, merci IY.

Date	02/02/2021
Heure	12h45
Durée	4 min
Niveau de classe	GS
Contexte	<ul style="list-style-type: none">• <i>Enfants du monde, Estelle Vidard et Mayalen Goust (2003)</i>• <i>Chanson du monde : 22 chansons du Brésil au Vietnam, Chantal Grosléziat (2012)</i>• <i>L'éléphant barrit-il en japonais ?, Lila Prap (2005)</i>

JC : ça va AD.? Tu te souviens de cette activité ?

AD : Oui je me souviens

JC : Il faut que tu choisisses le livre qui te fait le plus penser à la découverte du monde. Là on a appris plein de nouvelles choses donc je te laisse regarder tous les livres et avec tout ce qu'on a appris tu choisis celui qui te fait le plus penser à la découverte du monde.

AD : (*Regarde les albums mis à disposition sur la table, toute joyeuse pas très concentrée*) Oh ! ça je connais ! Oh bah il est long ! **Ça, c'est le japonais !** (*Feuillète l'album pendant de longues minutes*)

AD : **Ce livre là il me fait penser au japon parce que moi je sais comment ils « écrivent » en japonais.** Et puis ça on en a à la maison, (*montre plateau sushi avec baguette*)

JC : Ce sont des sushis

AD : Oui moi j'aime bien ceux au saumon

JC : Bon, je te laisse encore du temps pour regarder

AD : (*Feuillète plusieurs albums*) **Maitresse, je peux en prendre plusieurs ?**

JC : Oui si tu veux tu peux m'en présenter plusieurs.

AD : (*Feuillète pendant 6 minutes*)

AD : ...Alors **j'en ai choisi trois** en ce moment (*empile les 3 livres devant elle*)

JC : Attend, j'arrive, je m'assois à côté de toi. **AD Celui-là il me fait penser au japon** (*montre l'album choisi pour l'entretien T0*), là ici (*en montrant un album : les comptines africaines*), **ça ça me fait penser à l'Afrique, surtout les dessins** et puis les écritures...

AD : (*Prends l'album L'éléphant barrit-il en japonais et le feuillète*) **Ouh ça c'est plusieurs langues, y en a des milliers**

JC : Alors dis-moi AD., pourquoi tu as choisi ces livres ?

AD : Parce qu'ils me font penser à quelque chose.

JC : Ils te font penser à quoi explique moi !

AD : **Celui-là il me fait penser au Japon parce qu'il y a l'alphabet japonais et les sushis**

JC : Super c'est bien AD.

AD : Les japonais ils écrivent comme ça. **Comme sur la feuille avec le feutre noir et le modèle**

JC : Oui c'est ça, le bonjour en calligraphie chinoise que vous avez écrit en atelier quand on travaillait sur Madame Maku, ce n'est pas la même langue même les alphabets se ressemblent

JC : Ensuite ?

AD : Et puis le deuxième, c'est lui. **Celui-là il m'a fait penser à l'Afrique.**

AD : Pourquoi ? Ce dessin là (*montre du doigt*)

JC : Pourquoi ça te fait penser à l'Afrique ?

AD : **Parce qu'ils sont noirs**

JC : Oui c'est vrai, ils ont la peau plus foncée. Autre chose ?

AD : Non

JC : Et ensuite celui-là (*en montrant le dernier album qu'elle a sélectionné*)

AD : **Alors celui-là c'est des animaux qui parlent toutes les langues**

JC : Est ce qu'il y a des choses que tu as reconnus ?

AD : Oui, **ils mettent des drapeaux.** La y a chat en français....

JC : Oui, "miaou" c'est écrit. Ensuite quoi d'autres ? Tu le reconnais ce drapeau ?

AD : ... Noir, rouge, jaune, aaaaah mais ça aussi je connais (*en voyant un autre drapeau*)

JC : C'est quel drapeau celui là

AD : **C'eeeest** (*en réfléchissant*) **Diego** (*mascotte espagnol*)

JC : Ouiii c'est écrit « buenos dias » c'est espagnol tu as entièrement raison. C'est bien AD !! Et est-ce que tu reconnais autre chose ?

AD : **Ça, ça me fait penser à l'écriture du Maroc**

JC : C'est bien !!! c'est Ça AD., c'est l'alphabet arabe. Ok, très bien super !!

AD : (*Coupe la parole*) **Aaaaaah ça c'est en anglais**

JC : Oui l'anglais c'est bien ! est-ce qu'il y en a d'autre ?

AD : **Français** celui-là,

JC : Super AD. Tu en as reconnu des choses !

Annexe 16 : Retranscription de l'entretien T1 de l'élève 2 , AN.

Date	02/02/2021
Heure	12h45
Durée	4 min
Niveau de classe	GS
Choix de l'album	<i>Le tour du monde des bonnes manières</i> , Sophie Fourmier (2013)

JC est l'enseignante.
AN est l'élève 2.

JC : Alors AN., explique-moi pourquoi tu as choisi ce livre ?

AN : **Ici** (*en montrant du doigt les bulles des personnages qui se disent bonjours en plusieurs langues*) **ils parlent dans une autre langue !**

JC : Comment tu reconnais qui parlent dans d'autres langues ?

AN: **Parce que c'est pas les mêmes alphabets**

JC : Oui c'est vrai ça et est-ce que tu reconnais des alphabets qu'on a vu ?

AN : Que celui-là (*montre **alphabet japonais***)

JC : C'est lequel celui-là ?

AN : **Ça veut dire chat en chinois**

JC : Ça ressemble au chinois, tu as raison mais je ne sais pas si c'est écrit le mot chat, je pense plutôt qu'il est écrit bonjour. Ensuite, qu'est ce qui te fait penser à la découverte du monde ? Tu peux rester sur la première page d'abord, tu me dis, tu m'expliques ?

AN : (*feuilleète l'album en commençant par les premières pages*)

AN : **Ici c'est les tours !**

JC : Est-ce que ça te fait penser à quelque chose qu'on a déjà vu ?

AN : Oui

JC : Ça te fait penser à quoi ?

AN : Euuuh (*hésitation*) **là ou y a les poupées russes.**

JC : Où il y a les poupées russes, tu as raison AN. ! Sur cette image, on reconnaît la cathédrale Saint-Basile qu'on avait fait en art.

T'as raison, c'est bien. Est-ce qu'il y a d'autres choses qui te font penser à la découverte du monde ? Regarde bien les pages.

AN : Ici il y a un autre drapeau.

JC : D'autres drapeaux t'as raison ! Est-ce que tu les reconnais les drapeaux ?

AN : Non

JC : Tu ne les reconnais pas ? Non ? Ok, tu as autre chose à me montrer ?

AN : (*pas de réponse*)

JC : Ils sont comment les gens ?

AN : Là il est un peu endormi ; ils viennent tous du même pays ?

JC : De pays différents ? Qu'est-ce que tu peux me dire sur ces gens ?

AN : (*coupe la parole*) **de deux pays différents**

JC : Comment tu peux dire que ça vient de deux pays différents ?

AN : *Parce qu'il y a deux drapeaux différents.*

JC : Est-ce qu'il y a d'autres différences entre ces gens ?

AN : On enlève les chaussures dans les magasins.

JC : Tu sais dans quel pays on enlève les chaussures pour entrer dans les magasins.

AN : Euh oui

JC : Dans quel pays ?

AN : M'en rappelle plus comment il s'appelle.

AN : Ce n'est pas grave AN. Merci beaucoup, c'est super ! tu as reconnu plein de choses.

Annexe 17 : Retranscription de l'entretien de fin de séquence (T1) de l'élève 3.

Date	02/ 02 /2021
Heure	13h35
Durée	4 min 40
Niveau de classe	GS
Choix de l'album	<i>L'éléphant barrit-il en japonais ?</i> , Lila Prap (2005)

JC est l'enseignante.
IY est l'élève 3.

JC: Alors, tu as choisi ce livre. Qu'est-ce qui te fait penser à la découverte du monde dans ce livre ?

IY: **Ça me fait penser à la Chine !**

JC : A la Chine ?

IY: **Parce que ça parle en chinois (et montre le drapeau)**

JC: Ok ! Qu'est-ce que tu vois ensuite ? Pourquoi tu as choisi ce livre ? Qu'est-ce qu'il y a sur ce livre ?

IY: Parce-que je vois, parce que je vois, **je vois le drapeau de Gianni.**

JC: Montre moi ?

IY: Je le cherche...(Cherche le drapeau) **Là c'est l'Italie !**

JC: Oui, exactement !!! Et comment tu reconnais le drapeau de l'Italie ?

IY: **Parce qu'on a déjà travaillé.**

JC: On a déjà travaillé dessus. Et ensuite, quand tu ouvres, est ce qu'il y a des choses que tu reconnais ?

IY: Euh, là je connais pas (tourne la page). Là je connais là (*montre du doigt*), **là c'est l'Espagne**

JC: Oui !!!

IY: **Là c'est l'allemand**

JC: C'est l'Allemagne oui très bien. Ensuite ?

IY: **Ça, c'est l'Autriche**

JC: Ouiii ! Est-ce que tu reconnais ça ? C'est quel l'alphabet ça ?

IY: **Arabe**

JC: C'est l'arabe oui. Comment tu reconnais ?

IY: **Parce que je reconnais toujours les lettres de l'arabe.**

JC: D'accord, ensuite?

IY: **L'Angleterre (en montrant le drapeau) !**

IY: L'Angleterre, mais oui, t'as raison ! (*Tourne les pages*) et de les Pays-Bas (*en montrant le drapeau*)

JC: Bien !!!

IY: **De la Chine**

JC: Oui de la Chine, c'est bien IY. Qu'est-ce que tu reconnais de la Chine là-dessus ?

IY: Parce que il y a l'écriture en chinois.

JC: Il y a l'écriture en chinois et quoi d'autre?

IY: **Là c'est la Russie.**

JC: La Russie, c'est super IY. Très, très bien ! Merci beaucoup IY.

Année universitaire 2020-2021

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier-degré

Titre du mémoire : Éveil à la diversité linguistique et culturelle en cycle 1 par la découverte d'un album plurilingue

Auteur : Cretel Juliette

Résumé : Depuis la réforme des programmes de 2015, l'éveil à la diversité linguistique et culturelle fait son apparition dans les classes de maternelle. En sensibilisant les élèves à la pluralité des langues et des cultures, l'éveil aux langues les prépare à grandir et s'épanouir dans une société multiculturelle. Derrière cette approche, il y a également la volonté de prendre en compte les diversités pour en faire une richesse collective et surtout un levier pour les apprentissages. Ce mémoire propose une séquence pédagogique d'éveil à la diversité destinée à des élèves de maternelle. Celle-ci est axée autour d'un album plurilingue et d'un rituel scénarisé. Par des activités ludiques et variées, les élèves vont découvrir de nouvelles sonorités, de nouvelles cultures, apprendre à dire et comprendre de nouveaux mots. Ce projet permet ainsi de mettre en lumière les impacts émanant d'une séquence d'éveil à la diversité à partir d'un album plurilingue, support privilégié et vecteur d'échanges pluriculturels pour enseigner et sensibiliser les enfants au monde qui les entoure.

Mots clés : Éveil aux langues, diversité linguistique et culturelle, album plurilingue, cycle 1, langue vivante étrangère

Abstract: Since 2015, French preschool curriculum has changed, including more foreign languages and an awakening to cultural diversities. By making pupils aware and more open to plurality of languages and cultures, language awareness prepares them to grow and flourish in our multicultural society. Behind this approach, exists a desire to include more diversity within the class and create a collective force rising up for learning. This research project proposes a teaching experiment based on multilingual story books and an acted routine. Through many activities, pupils discovered new sounds, cultures and lifestyles but also learned how to pronounce and understand new words. This project highlights the impacts of awareness diversity's lessons and shows how multilingual storybook is a privileged tool in class, carrying multicultural exchanges to teach children about the wealth of the world around them.

Keywords: Language awareness, Foreign languages, Cultural resource, Multilingual story books, Preschool